

Київський університет імені Бориса Грінченка

Київський університет імені Бориса Грінченка

Кваліфікаційна наукова праця  
на правах рукопису

СПІВАКОВА ІННА БОРИСІВНА

УДК 373.091.33:001.895 (043.3)

## ДИСЕРТАЦІЯ

ІННОВАЦІЙНИЙ РОЗВИТОК ВЧИТЕЛЯ В СИСТЕМІ МЕТОДИЧНОЇ  
РОБОТИ ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

Педагогічні науки

Подається на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей, результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело



І. Б. Співакова

Науковий керівник: Хоружа Людмила Леонідівна, доктор педагогічних наук,  
професор

Київ – 2020

## АНОТАЦІЯ

*Співакова І. Б.* Інноваційний розвиток вчителя в системі методичної роботи закладу загальної середньої освіти. – На правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» (Педагогічні науки). – Київський університет імені Бориса Грінченка, Київ, 2020.

Дисертація присвячена теоретичному й експериментальному дослідженню проблеми інноваційного розвитку вчителів в системі методичної роботи ЗЗСО. Розкрито сутність поняття «інноваційний розвиток вчителя» як поетапний, динамічний процес особистісно-професійного вдосконалення, об'єктивне відображення педагогічного суб'єктивного досвіду, що уможливорює генерування вчителями нових педагогічних ідей, створення інноваційних освітніх продуктів, які забезпечують якість освітніх послуг. Теоретично обґрунтовано сутність, зміст і структуру інноваційного розвитку вчителів в системі методичної роботи закладу загальної середньої освіти (особистісний, професійно-перетворювальний, рефлексивно-оцінювальний); визначено критерії (цільовий, змістовий та результативний), показники та рівні сформованості (адаптивний, інтеграційний, дослідницький) означеного феномену. Обґрунтовано організаційно-педагогічні засади інноваційного розвитку вчителів в системі методичної роботи ЗЗСО: опосередковані (дотримання закономірностей, принципів і підходів інноваційного розвитку, державна освітня політика, інноваційний дух колективу та управління ним тощо); безпосередні (неперервність професійного зростання вчителів у системі методичної роботи; відповідна мотивація; інформаційне забезпечення системи науково-методичної роботи ЗЗСО; створення інноваційного освітнього середовища з метою реалізації прагнення вчителів до самоосвіти, динаміка якої здійснюється за рахунок впровадження інноваційного підходу в повсякденну практичну діяльність; інноваційна система управління тощо). Розроблено структуру інноваційного розвитку вчителів, доведено її багатокomпонентність

(особистісний, професійно-перетворювальний, рефлексивно-оцінювальний компоненти). Обґрунтовано організаційно-педагогічні засади інноваційного розвитку вчителів у системі методичної роботи ЗЗСО: *опосередковані* (дотримання закономірностей, принципів та підходів інноваційного розвитку, державна освітня політика, інноваційний дух колективу та управління ним тощо); *безпосередні* (неперервність професійного зростання вчителів у системі методичної роботи; відповідна мотивація; інформаційне забезпечення системи науково-методичної роботи ЗЗСО; створення інноваційного освітнього середовища з метою реалізації прагнення вчителів до самоосвіти, динаміка якої здійснюється за рахунок впровадження інноваційного підходу в повсякденну практичну діяльність; інноваційна система управління тощо). Установлено, що основою цих засад виступають: єдність освітніх цілей, ефективне стимулювання пізнавально-професійної мотивації вчителів і організація методичної роботи як процесу творчого пошуку та інноваційного розвитку.

Розроблено «Програму інноваційного розвитку ліцею», «Методичні рекомендації з організації методичної роботи з метою інноваційного розвитку вчителів»

Ключові слова: інновація, інноваційний розвиток, методична робота, саморозвиток, організаційно-педагогічні засади, інноваційний розвиток учителів, заклад загальної середньої освіти.

## ANNOTATION

*Spivakova I.* The innovative development of teachers in the systematic work in institutions of general secondary education. – Manuscript.

Thesis for a Candidate degree (Ph.D.) in Pedagogy. Specialty 13.00.04 «Theory and Methodology of Professional Education» (Pedagogical Sciences). – Borys Grinchenko Kyiv University, Kyiv, 2020.

The dissertation deals with the problem of the innovative development of teachers in the system of methodical work in institutions of general secondary education. It is

indicated that the innovative development of teachers is a priority for reforming general secondary education in Ukraine. The conceptual provisions for reforming general secondary education system, actualizing this problem, are outlined: the Law of Ukraine "On Education" (2017), the Concept "New Ukrainian School" (2016), the Presidential Decree "On the National Strategy for the Development of Education in Ukraine until 2021" (2013), etc.

The object of the dissertation is the innovative development of teachers in institutions of general secondary education. The subject of the research is the organizational and pedagogical principles of the innovative development of teachers in the system of methodical work in institutions of general secondary education. The purpose of the paper is to substantiate theoretically and experimentally test the organizational and pedagogical principles of the innovative development of teachers in the systematic work in institutions of general secondary education.

The dissertation analyzes the state of study of the selected problem in pedagogical theory and practice. The interdisciplinarity, systematicity, and multidimensionality of the problem are determined. The methodological basis of the research of the innovative development of teachers in the system of methodical work of the schools is considered as a set of principles, approaches, and regularities that ensure the integrity of the study at relatively autonomous, but interdependent philosophical, general scientific, specifically scientific, and methodological and technological levels. The set of methodological approaches to realize of the research tasks was applied: personal, competent, axiological, creative, active, and systematic, which made it possible to realize the conceptual unity of the research.

The theoretical analysis of the problem is performed in the dissertation; peculiarities of its study in pedagogical theory and practice in Ukraine and abroad are analyzed. The essence and content of the basic concepts of the study were characterized: "methodology", "methodology of scientific research", "methodology of pedagogical research", "scientific method of cognition", "human development", "innovation", "pedagogical innovation", "professional and innovative activity of teachers", "innovative personality of teachers".

The essence of the concept of the innovative development of teachers as an objective reflection of their subjective experience, dynamic process of personal and professional improvement is considered, and this process is an objective reflection of the subjective experience of the teachers, which allows them to generate new pedagogical ideas and create innovative educational products to ensure the new quality of educational services. The structure of the innovative development of teachers is substantiated, its multicomponent features (personal, professional and transformative, reflexive and evaluative components) are proved.

It has been determined that the system of methodical work in institutions of general secondary education is, on the one hand, an effective mechanism for the development of professional competence, and on the other, a product of the creative, predictive, investigative, and constructive innovative activity of teachers as subjects of this system. The structure and peculiarities of methodical work in the modern institutions of general secondary education, which is considered as a holistic system of conditions that promote self-development of teachers, stimulate them to develop individual and authorial pedagogical systems; ensure the development of the creative potential of each teacher and the teaching staff as a whole, and, ultimately, the quality and effectiveness of the educational process at school.

Diagnostic tools to evaluate the innovative development of teachers have been established by their structure, groups of criteria (target, content, and result), indicators and levels of their formation are defined: adaptive, integrative, and investigative.

Analysis of the results of the constant experiment of the research revealed several problems regarding the innovative development of teachers (insufficient motivation to meet the new requirements of the organization and content of methodological work; involvement in management activities; self-education and self-development, etc.). The above-mentioned reveals the substantiation of the necessity and expediency to provide organizational and pedagogical foundations for the innovative development of teachers.

The concept of "organizational and pedagogical foundations" is defined as a set of conceptually significant provisions, which is a theoretical and practical assumption

to implement the process of the innovative development of teachers in the systematic work in the institutions of general secondary education.

For the first time, the organizational and pedagogical foundations of the innovative development teachers in the system of methodical work in institutions of general secondary education, directly or indirectly influencing this process, are substantiated. Namely: the indirect ones (adherence to the laws, principles of and approaches to innovative development, state educational policy, innovative spirit of the team and management, etc.); the direct (continuity of professional growth of teachers in the system of methodological work; appropriate motivation; informational support in the system of scientific and methodological work of the institutions of general secondary education; creation of developmental educational environment to realize the desire of teachers for self-education, the dynamics of which is realized through the introduction of an innovative approach in daily practice; management, etc.).

The experimental verification of the effectiveness of grounded organizational and pedagogical foundations of the innovative development of teachers in the system of schoolwork is carried out. It is established that the unity of educational goals, effective stimulation of cognitive and professional motivation of teachers and organization of methodical work as a process of creative search and innovative development, ensure their effectiveness. The innovative development of teachers was carried out in three dimensions: organizational, psychological and pedagogical, and technological.

The method of organization of experimental work, which took place as a process of consistent and multilevel entry of teachers in the innovative educational space in the educational institutions regarding the complex design of scientific and methodical measures for personal and professional innovative development of teachers based on systemic, personal, active, competence, is presented. The Program of Methodical Work of Experimental Establishments on the Innovative Development of Teachers, Methodical Recommendations on the Methodical Work Organization is presented. Some practical and diagnostic measures are presented, etc.

Quantitative and qualitative data processing, analysis, and verification of the results of the experimental study on their statistical significance were performed. The

effectiveness of the organizational and methodological support of the innovative development of teachers in the system of methodical work in institutions of general secondary education has been experimentally confirmed.

Key words: innovative development, methodological work, self-development, readiness to innovative development, institutions of general secondary education, innovative development of teachers, institution of general secondary education.

### **АННОТАЦИЯ**

*Спивакова И. Б.* Инновационное развитие учителя в системе методической работы заведения общего среднего образования. – На правах рукописи.

Диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук по специальности 13.00.04 «Теория и методика профессионального образования» (Педагогические науки). – Киевский университет имени Бориса Гринченко, Киев, 2020.

Диссертация посвящена теоретическому и экспериментальному исследованию проблемы инновационного развития учителей в системе методической работы учреждений общего среднего образования. Раскрыта сущность понятия «инновационное развитие учителя», как поэтапный, динамический процесс личностно-профессионального совершенствования, объективное отражение их субъективного опыта, что позволяет генерировать новые педагогические идеи, создавать инновационные образовательные продукты, обеспечивающие качество образовательных услуг. Теоретически обосновано сущность, содержание и структуру инновационного развития учителей в системе методической работы заведения общего среднего образования (личностный, профессионально-преобразовательный, рефлексивно-оценочный), определены критерии (целевой, содержательный и результативный), показатели и уровни сформированности (адаптивный,

інтеграційний, дослідницький ) вказаного феномена. Обґрунтовані організаційно-педагогічні основи інноваційного розвитку учителів в системі методическої роботи установ загального середнього освіти: опосередковані і безпосередні. Встановлено, що базисом цих основ виступають: єдність освітніх цілей, ефективне стимулювання пізнавально-професійної мотивації учителів і організація методическої роботи як процесу творчого пошуку і інноваційного розвитку. Розроблено «Програма інноваційного розвитку особи», «Методическі рекомендації по організації методическої роботи з метою інноваційного розвитку учителів»

Ключові слова: інновація, інноваційне розвиток, методическа робота, саморозвиток, організаційно-педагогічні основи, інноваційне розвиток учителів, заклад загального середнього освіти.

### Список публікацій здобувача

*Наукові праці, в яких опубліковано основні результати дисертації*

1. Співакова І. Б. Стратегія розвитку методичної роботи особою в умовах організації експериментально – дослідної роботи. *Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України. Серія : Педагогіка, психологія, філософія.* 2015. Вип. 208. С. 303 – 313.

2. Співакова І. Б. Теорія і практика організації методичної роботи у загальноосвітньому навчальному закладі. *Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України. Серія : Педагогіка, психологія, філософія.* 2015. Вип. 220. С. 182 – 194.

3. Співакова І. Б. Проблема розвитку інноваційної діяльності вчителя у науково-практичній рецепції. *Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України. Серія : Педагогіка, психологія, філософія.* 2016. Вип. 239. С. 234 – 242.



4. Співакова І. Б., Хоружа Л. Л. Професійна діяльність учителя крізь призму педагогічної інноватики. *Збірник наукових праць «Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка»*. 2016. №. 25. С. 34 – 39.

5. Співакова І. Б. Інноваційна діяльність вчителя як головна умова реформування шкільної освіти. *Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України. Серія : Педагогіка, психологія, філософія*. 2017. Вип. 253. С. 263 – 268.

6. Співакова І. Б. Інноваційний розвиток вчителя як педагогічна проблема. *Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України. Серія : Педагогіка, психологія, філософія*. 2017. Вип. 267. С. 243 – 249.

7. Spiwakowa I. B. Modernizacja działalności metodycznej w szkole jako główny mechanizm zapewnienia jakości współczesnej edukacji. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, IV (39), Issue: 79, 2016. URL: [http://seanewdim.com/uploads/3/4/5/1/34511564/ped\\_psy\\_iv\\_39\\_\\_79.pdf](http://seanewdim.com/uploads/3/4/5/1/34511564/ped_psy_iv_39__79.pdf) (Наукометрична база Index Copernicus).

8. Співакова І. Б., Слободян О. П. Інноваційні підходи діалогізації освітнього простору. *Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України. Серія : Педагогіка, психологія, філософія*. 2018. Вип. 291. С. 290 – 296.

*Наукові праці, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації*

9. Співакова І. Б. Педагогічні умови підвищення ефективності управління науково-методичною роботою в ліцеї. *Розвиток сучасної освіти: теорія, практика, інновації: збірник матеріалів Міжнародної науково-практичної конференції*, Київ, 14 – 16 травня 2015 р. К. : Міленіум, 2015. С. 150 – 152.

10. Співакова І. Б. Методична робота як головний механізм забезпечення якості шкільної освіти. *Розвиток сучасної освіти: теорія, практика, інновації: збірник матеріалів II Міжнародної науково-практичної конференції*, Київ, 25 – 26 лютого 2016 р. К. : Міленіум, 2017. С. 207 – 208.

11. Співакова І. Б. Проблема інноваційного розвитку вчителя в системі методичної роботи сучасного загальноосвітнього навчального закладу. *Розвиток сучасної освіти: теорія, практика, інновації: збірник матеріалів III Міжнародної науково-практичної конференції*, Київ, 23 – 24 лютого 2017 р. К. : Міленіум, 2017. С. 43 – 44.

12. Співакова І. Б. Сутність інноваційного розвитку сучасного вчителя. *Якість вищої освіти: українська національна система та європейські практики: збірник матеріалів міжнародної науково-практичної конференції*, Київ, 6 – 7 грудня 2018 р. К. : ЦП Компрінт, 2018. С. 134 – 135.

(Додаток Д)

## ЗМІСТ

ВСТУП .....	13
РОЗДІЛ 1. ІННОВАЦІЙНИЙ РОЗВИТОК ВЧИТЕЛЯ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА ХХІ СТОЛІТТЯ.....	20
1.1. Методологічні основи вивчення інноваційного розвитку вчителя в системі методичної роботи закладу загальної середньої освіти .....	20
1.2. Проблема інноваційного розвитку вчителів у наукових рецепціях учених .....	36
1.3.Зміст та структура системи методичної роботи у закладах загальної середньої освіти.....	58
Висновки до першого розділу .....	84
Список використаних джерел до першого розділу .....	87
РОЗДІЛ 2. ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ ПЕДАГОГА В СИСТЕМІ МЕТОДИЧНОЇ РОБОТИ ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ.....	101
2.1. Наукові підходи до діагностування інноваційного розвитку вчителів в системі методичної роботи закладу загальної середньої освіти .....	101
2.2. Діагностика стану інноваційного розвитку вчителів закладу загальної середньої освіти.....	117
2.3. Обґрунтування організаційно-педагогічних засад інноваційного розвитку вчителів в системі методичної роботи закладу загальної середньої освіти..	142
Висновки до другого розділу .....	161
Список використаних джерел до другого розділу.....	163
РОЗДІЛ 3. ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНИХ ЗАСАД ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ	

ВЧИТЕЛІВ В СИСТЕМІ МЕТОДИЧНОЇ РОБОТИ ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ .....	171
3.1. Організація і методичне забезпечення проведення експерименту .....	171
3.2. Аналіз результатів експериментального дослідження .....	205
Висновки до третього розділу .....	221
Список використаних джерел до третього розділу .....	223
ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ .....	225
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ .....	230
ДОДАТКИ .....	252

## ВСТУП

Розвиток педагогічної освіти, динаміка суспільних змін та нові стратегії розбудови української держави актуалізують проблему підготовки педагогічних кадрів, здатних до нестандартного мислення, інноваційних ідей, пошуку нових підходів у власній професійній справі. Адже, реалізація завдань Концепції «Нова українська школа» у значній мірі залежить від виконання сучасним вчителем нових професійних ролей. Сьогодні потрібен учитель, здатний змінювати навколишній світ, бути не тільки учасником інноваційних перетворень, а й активним ініціатором інноваційних ідей, спроможний розуміти сутність освітніх інновацій, проектувати та реалізовувати в роботі сучасних закладів загальної середньої освіти (ЗЗСО) ці новації та прогнозувати їхню результативність. У цьому контексті особливого соціального значення набувають питання інноваційного розвитку педагогів, від характеру діяльності яких залежить якість шкільної освіти, здатність випускників шкіл жити та ефективно діяти в умовах глобальних викликів, суспільних трансформацій.

Концептуальні положення щодо ідей педагогічної інноватики містяться в законодавчих документах, які регламентують сферу освіти, а саме: Законах України «Про освіту» (2017), «Про загальну середню освіту» (2020), Концепції «Нова українська школа» (2016), Указі Президента України «Про національну стратегію розвитку освіти в Україні до 2021 року» (2013) та інших.

Проблема інноваційного розвитку педагогів у різні часи була предметом всебічного осмислення. Протягом останнього десятиліття цим питанням активну увагу приділяють філософи (В. Андрущенко, В. Кремень, В. Огнев'юк); педагогічне трактування змісту та структури інноваційної діяльності активно досліджували вітчизняні та зарубіжні вчені: Н. Гузій, С. Загородній, Ю. Громико, Л. Козак, М. Поташник, Е. Роджерс, Т. Шамова, П. Третьяков, Н. Юсуфбекова; проблематику оцінювання інноваційного розвитку вчителя, окремих аспектів його освітньої діяльності (інноваційної, управлінської, інформаційної, методичної, технологічної тощо) вивчали дослідниками (Л. Ващенко, Л. Даниленко, Г. Єльнікова, І. Єрмаков, Л. Калініна, В. Маслов,

Л. Онищук, В. Ясвін та інші). Особливого значення для розвитку теорії науки інноватики мають також дослідження: В. Гейця, А. Чухно, Л. Федулової, Н. Апатової, Н. Краснокутської, Н. Гончарової, В. Семиноженка, Ю. Бажала, В. Новицького.

Однак, не зважаючи на значну кількість наукових праць, проблема інноваційного розвитку педагога не тільки не втрачає своєї значущості, а й набуває нового значення в сучасних умовах розбудови вітчизняної освіти.

Актуальність проблеми дослідження посилюється також і низкою суперечностей, які існують в освітньому просторі України, а саме, між:

- сучасними потребами у інноваційному розвитку суспільства та підготовкою освітянських кадрів до інноваційної діяльності;

- об'єктивною необхідністю активного включення педагогів школи у творчий процес, інноваційний педагогічний пошук, інноваційну діяльність і застарілими формами організації сучасної системи методичної роботи в школі;

- необхідністю інноваційного розвитку вчителів у системі методичної роботи школи та розробкою відповідних організаційно-педагогічних засад реалізації цього процесу.

Таким чином, актуальність окресленої проблеми, її недостатня розробленість у сучасній педагогічній теорії та практиці, визначені суперечності зумовили вибір теми дослідження **«Інноваційний розвиток вчителя в системі методичної роботи закладу загальної середньої освіти»**.

**Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.** Дисертаційна робота виконана відповідно до теми кафедри теорії та історії педагогіки Київського університету імені Бориса Грінченка «Зміст і технології забезпечення якості неперервної педагогічної освіти в умовах євроінтеграції» (державний реєстраційний номер 0116U003295).

Тему дослідження затверджено Вченою радою Київського університету імені Бориса Грінченка (протокол № 3 від 27 жовтня 2015 року) та узгоджено Міжвідомчою радою з координації досліджень у галузі освіти, педагогіки і психології НАПН України (протокол № 6 від 28 листопада 2017 року).

**Об'єкт дослідження** – інноваційний розвиток вчителів у закладах загальної середньої освіти.

**Предмет дослідження** – організаційно-педагогічні засади інноваційного розвитку вчителів в системі методичної роботи ЗЗСО.

**Мета дослідження** – теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити організаційно-педагогічні засади інноваційного розвитку вчителів у системі методичної роботи ЗЗСО.

Для досягнення зазначеної мети передбачено виконання таких **завдань**:

1. Проаналізувати стан дослідження проблеми інноваційного розвитку вчителів в системі методичної роботи ЗЗСО.

2. Розкрити специфіку інноваційного розвитку вчителів в системі методичної роботи ЗЗСО.

3. Визначити структуру, систему критеріїв і показників інноваційного розвитку вчителів в системі методичної роботи ЗЗСО.

4. Обґрунтувати організаційно-педагогічні засади інноваційного розвитку вчителів в системі методичної роботи ЗЗСО.

5. Експериментально перевірити ефективність організаційно-педагогічних засад інноваційного розвитку вчителів в системі методичної роботи ЗЗСО.

**Методологічною основою дослідження** є загальнонаукові та теоретичні положення філософії, психології, педагогіки щодо розвитку особистості, єдності теорії і практики, системного підходу як методологічного способу пізнання педагогічних фактів і процесів, діалектичний метод пізнання, принцип єдності свідомості та діяльності; творчого та інноваційного розвитку людини; парадигми професійної освіти в умовах євроінтеграції.

**Теоретичну основу дослідження** становлять наукові положення та висновки зарубіжних та українських учених щодо визначення цілей і завдань педагогічної та управлінської інноватики (В. Беспалько, С. Загородній, М. Кларін, Л. Подимов, М. Поташник, А. Пригожин), розкриття загальних особливостей педагогічних інноваційних явищ (В. Журавльов, В. Загвязинський, Л. Козак, С. Сисоєва), виявлення дидактичних особливостей процесу

формування творчої, дослідницької компетентності педагогів засобами підвищення кваліфікації (Н. Антонова, В. Горова), інноваційних підходів в системі вищої освіти (Н. Гузій, В. Крутецький, І. Страхов, Л. Подимова, В. Сластьонін, М. Шардаков), впровадження інноваційних технологій в освітній процес (В. Беспалько, В. Загвязинський, М. Левіна, В. Монахов, А. Новіков, Г. Селевко); розвиток інноваційного потенціалу педагога в системі методичної роботи (П. Сенге, М. Педлер, М. Гілл, Д. Гервін, Г. Ігнат'єва, Р. Реванс, Б. Найхем, Т. Сталл).

**Методи дослідження.** Для досягнення мети та вирішення поставлених завдань було використано сукупність методів: *теоретичні* – системно-структурний та системно-функціональний аналіз для розкриття стану розробленості досліджуваної проблеми, визначення поняттєво-категоріального апарату роботи та з'ясування сутності й структури інноваційного розвитку вчителів в системі методичної роботи ЗЗСО; узагальнення й систематизація теоретичних аспектів дослідження для обґрунтування критеріїв, показників та рівнів, організаційно-педагогічних засад інноваційного розвитку вчителів в системі методичної роботи ЗЗСО; *емпіричні* – анкетування, педагогічне спостереження, бесіди з вчителями ЗЗСО, експертиза інноваційних продуктів для конкретизації фактичної інформації, діагностики стану інноваційного розвитку вчителів; *статистичні* – для кількісно-якісної інтерпретації результатів дослідження.

**Експериментальна база дослідження.** Дослідно-експериментальну роботу було проведено на базі: гімназії «Міленіум» № 318 м. Києва, навчально-виховного комплексу (спеціалізована школа I ступеня з поглибленим вивченням іспанської мови – суспільно-гуманітарна гімназія) № 176 імені Мігеля Де Сервантеса Сааверди м. Києва, Уманської загальноосвітньої школи I-III ступенів № 8 Уманської міської ради Черкаської області, Кловського ліцею № 77 м. Києва.

**Наукова новизна** та теоретичне значення дослідження полягає в тому, що: вперше сформульовано поняття «*інноваційний розвиток вчителів*» як поетапний,



динамічний процес особистісно-професійного вдосконалення, об'єктивне відображення педагогічного суб'єктивного досвіду, що уможливорює генерування вчителями нових педагогічних ідей, створення інноваційних освітніх продуктів для забезпечення високих результатів навчання учнів та якості освітніх послуг теоретично обґрунтовано сутність, зміст і структуру інноваційного розвитку вчителів в системі методичної роботи закладу загальної середньої освіти (особистісний, професійно-перетворювальний, рефлексивно-оцінювальний); визначено критерії (цільовий, змістовий та результативний), показники та рівні сформованості (адаптивний, інтеграційний, дослідницький) означеного феномену; обґрунтовано організаційно-педагогічні засади інноваційного розвитку вчителів в системі методичної роботи ЗЗСО: опосередковані (дотримання закономірностей, принципів і підходів інноваційного розвитку, державна освітня політика, інноваційний дух колективу та управління ним тощо); безпосередні (неперервність професійного зростання вчителів у системі методичної роботи; відповідна мотивація; інформаційне забезпечення системи науково-методичної роботи ЗЗСО; створення інноваційного освітнього середовища з метою реалізації прагнення вчителів до самоосвіти, динаміка якої здійснюється за рахунок впровадження інноваційного підходу в повсякденну практичну діяльність; інноваційна система управління тощо); удосконалено діагностичний інструментарій оцінки інноваційного розвитку вчителів; подальшого розвитку набули форми, методи організації методичної роботи ЗЗСО.

**Практичне значення** дослідження полягає у розробці «Програми інноваційного розвитку ліцею» та «Методичних рекомендацій з організації методичної роботи з метою інноваційного розвитку вчителів».

Матеріали дослідження можуть бути використані у системі підвищення кваліфікації педагогічних працівників; практичній діяльності ЗЗСО щодо організації та змістового наповнення їхньої методичної роботи, складанні Програм інноваційного розвитку вчителів.

**Результати дослідження впроваджено** в освітній процес: гімназії «Міленіум» № 318 м. Києва (акт про впровадження № 180 від 11.06.2019 р. – Додаток К3), навчально-виховного комплексу (спеціалізована школа I ступеня з поглибленим вивченням іспанської мови – суспільно-гуманітарна гімназія) № 176 імені Мігеля Де Сервантеса Сааверди м. Києва (акт про впровадження № 01-17/301 від 12.06.2019 р. – Додаток К4), Кловського ліцею № 77 м. Києва (акт про впровадження № 141 від 12.06.2019 р. – Додаток К3), Уманської загальноосвітньої школи I-III ступенів № 8 Уманської міської ради Черкаської області (акт про впровадження № 132 від 12.06.2019 р. – Додаток К6), Київського університету імені Бориса Грінченка (акт про впровадження № 29-н від 07.05.2019 р. – Додаток К1), комунального закладу «Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти» (акт про впровадження № 310/1/05-21 від 09.04.2019 р. – Додаток К5).

**Публікації.** Результати дослідження висвітлено в 12 наукових публікаціях, з них 10 одноосібних та 2 статті у співавторстві, а саме: 7 – у наукових фахових виданнях України, 1 – у закордонному періодичному фаховому виданні та 4 – у збірнику матеріалів конференцій.

**Особистий внесок здобувача** у спільно підготовлених статтях з Л. Л. Хоружою «Професійна діяльність учителя крізь призму педагогічної інноватики», та з О. П. Слободян «Інноваційні підходи діалогізації освітнього простору» полягає у висвітленні практичних засад інноваційної діяльності педагога.

**Апробація результатів дослідження.** (Додаток 3). Основні положення і результати дисертаційного дослідження було представлено у доповідях та повідомленнях на наукових, науково-практичних конференціях різного рівня: *міжнародній* – «Якість вищої освіти: українська національна система та європейські» (Київ, 2018 р.); *всеоукраїнських* – «Сковородинівські навчання «Пізнай себе» (Черкаська обл., с. Коврай, 2017), «Педагогічні ідеї Софії Русової в контексті Нової української школи» (Чернігівська обл., смт Ріпки, 2019 р.); семінарах: «Виховання ціннісних орієнтирів шкільної молоді у контексті

реалізації виховної системи «Школа філософії серця» (Черкаська обл., смт Чорнобай, 2017 р.), «Технології формування просоціальної поведінки підлітків уразливих категорій в акмеологічному просторі», (Черкаська обл., с. Велика Бурімка, 2018 р.), «Януш Корчак про місію нової школи життя», (Київ, 2018 р.), «Розвивальне навчання ДРІМ та Нова українська школа: ідеї, зміст та перспективи» (Київ, 2018 р.), «Педагогіка у міждисциплінарному вимірі: варіативність моделей неперервної педагогічної освіти» (Київ, 2018 р.); «Програма освітнього лідерства для керівників ЗЗСО», модуль «Побудова ефективної команди у ЗЗСО» (Київ, 2019 р.).

**Структура та обсяг дисертації.** Робота складається із вступу, трьох розділів, висновків до них, загальних висновків, списку використаних джерел (225 найменування, з них 87 іноземною мовою), 10 додатків. Загальний обсяг дисертації – 275 сторінок. Робота містить 22 таблиці та 16 рисунків.

## РОЗДІЛ 1.

### ІННОВАЦІЙНИЙ РОЗВИТОК ВЧИТЕЛЯ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА ХХІ СТОЛІТТЯ

#### 1.1. Методологічні основи вивчення інноваційного розвитку вчителя в системі методичної роботи закладу загальної середньої освіти

Для проведення дослідження, спрямованого на вивчення проблеми інноваційного розвитку вчителів в системі методичної роботи ЗЗСО у контексті сучасного реформування шкільної освіти, передовсім необхідно чітко окреслити й обґрунтувати методологічні основи досліджуваної проблеми та з'ясувати сутність вказаної лексеми. Термін «методологія» у «Філософському словнику» визначається як «сукупність прийомів дослідження», що використовуються у науковій галузі, і як «вчення про методи пізнання і перетворення дійсності» [135, с. 378]. В «Українському педагогічному енциклопедичному словнику» виокремлено подібні підходи до тлумачення поняття і запропоновано дефініцію більш широкого змісту – як сукупність «пізнавальних засобів, методів, прийомів дослідження», що практикуються у певній науковій галузі, й «вчення про методи пізнання і перетворення дійсності» [132, с. 289]. Водночас науковий інтерес складає світоглядна позиція В. Краєвського. Вчений розмежовує тлумачення більш широко і вузько щодо предметного змісту. Так, у широкому розумінні суть методології потрактовано як сукупність загальних принципів теоретичної й практичної діяльності, що характеризують світоглядну позицію дослідника; вчення про метод наукового пізнання і перетворення світу. У вузькому – як вчення про принципи, форми і способи конкретної науково-дослідної діяльності [76, с. 34-56, с. 73-82].

Традиційно методологічні основи здійснення педагогічних досліджень постають як сукупність принципів, підходів, закономірностей, що забезпечують цілісність виконання дослідження на відносно автономних, але

взаємозумовлених філософському, загально-науковому, конкретно-науковому та методично-технологічному рівнях.

Зміст філософського рівня методології дослідження обумовлений концептуальними положеннями філософського знання та сукупністю загальних принципів пізнання. Методологічні функції мають усі складники системи філософського знання: категорії, закономірності, закони, підходи. У дослідженні проблеми інноваційного розвитку вчителів в системі методичної роботи ЗЗСО філософський рівень представлений методологічно ціннісними для психологічних і педагогічних розвідок закономірностями і принципами гуманізму, гуманітаризації, інформаційності, системності, цілісності, безперервності, фундаментальності, інтегративності, інноваційності, вивчення людини в її прогресивному розвитку як індивіда, суб'єкта певної діяльності, а також системним, синергетичним, аксіологічним підходами. Виходячи з наведених міркувань, ми маємо чітко усвідомити проблемність і концептуальне наповнення інноваційного розвитку вчителів у системі методичної роботи ЗЗСО у найбільш загальному аспекті.

Фундаментальні методологічні праці, які мають значення для реалізації завдань дослідження, підготовлені вітчизняними та зарубіжними вченими В. Андрущенко [6, с. 99-116], В. Кременем [77, с. 244-253], В. Краєвським [76, с. 113-115], В. Огнев'юком [93, с. 22-25], Т. Куном [79, с. 56-92], О. Новіковим [91, с. 47], В. Штоффом [133, с. 144-253] та іншими.

Зміст загально-наукового рівня методології дослідження ґрунтується на сукупності теоретичних концептуальних ідей, які прийняті для всіх педагогічних досліджень. Основоположними для означеного рівня є загальнотеоретичні принципи: детермінізму, доказовості, єдності свідомості й діяльності, науковості, об'єктивності, повноти і цілісності, узгодженості та концептуальні ідеї наукової стратегії дослідження. Серед наукових ідей провідними є особистісноорієнтований, діяльнісний, компетентнісний, акмеологічний підходи у дослідженні інноваційного розвитку вчителів у системі методичної роботи ЗЗСО.

Наукові розвідки відомих вітчизняних вчених Л. Ващенко, О. Вознюка, Н. Гузій, Л. Даниленко, І. Дичківської, О. Дубасенюк, І. Зязюна, Л. Козак, В. Лутая, С. Сисоєвої [21, 24, 31, 36, 43, 46, 61, 66, 81, 120] та інших означили методологічні вектори, які уможливають, по-перше, раціональне проектування й наукове обґрунтування категоріального апарату дослідження, по-друге, побудову структури інноваційного розвитку вчителів на основі проектування з урахуванням інтегративних зв'язків професійної освіти з психологією, філософією та похідними зазначених наук.

Зміст конкретно - наукового рівня методології дослідження базується на принципах професійної спрямованості, адаптованості й наступності професійних і, зокрема, методичних знань, керованості і самокерованості, діалогічності, модульності, диференціації та індивідуалізації, автономності й інтегративності, настанови на творчий саморозвиток, опори на самостійну роботу, самостійне навчання, рефлексивності, активізації зовнішніх і внутрішніх форм діяльності, а також на інтегративних та креативних підходах. Методологічні засади означеного рівня були досліджені Л. Виготським, В. Загвязинським, О. Ігнатович [23, 58, 62] та іншими. Наукові доробки вчених дають змогу спроектувати методику впровадження створеної експериментальної моделі методичної роботи, яка забезпечує інноваційний розвиток учителя. Реалізація означеного рівня в дослідженні забезпечується використанням системи методів, принципів дослідження і процедур, що застосовуються для розробки концептуально-структурної схеми інноваційного розвитку сучасного вчителів.

Зміст методично-технологічного рівня методології утворений методикою та технікою організації і проведення дослідження. Елементи усіх рівнів методологічного підґрунтя дослідження взаємообумовлені й водночас відрізняються саморухом.

Сучасна методологія збагатилася новим напрямком розвитку, до якого віднесено науку інноватику. Інноватика вивчає закономірності процесів розвитку, формування новацій, нововведень, механізмів управління змінами,

подолання опору нововведенням, адаптації до них людини, використання та поширення інноваційних потоків, інноваційної діяльності, їх впливу на розвиток суспільства в цілому. Слід зазначити її загальнонаукову природу, породжену переходом до епохи технологічних проривів.

Розвиток теорії інноватики, на нашу думку, підпорядковується загальним принципам розвитку соціальних систем, проте її методологія відповідає цивілізаційним викликам сьогодення й може бути прийнятна для інших наук.

Сучасну методологію інноватики характеризують як:

1) спосіб пізнання, осмислення об'єктивної дійсності й формування внутрішнього рефлексивного досвіду людини, що визначають світоглядну позицію дослідника й впливають на розуміння ним об'єкта даної науки, співвідношення предмета, об'єкта й суб'єкта дослідження;

2) загальні дослідницькі принципи, способи аналізу об'єктів різних наук;

3) дослідницькі принципи та способи аналізу конкретної науки, які ґрунтуються на загальнонауковій методології;

4) вчення про способи пізнання й осмислення дійсності, формування внутрішнього рефлексивного досвіду людини і дослідницькі принципи, способи аналізу об'єктів різних наук.

Методологічні принципи інноватики характеризують і організовують науково-дослідну діяльність з означеної проблеми, охоплюють всі її етапи та зумовлюють її успішність і ефективність. Розглянемо їх детальніше. Насамперед звернемося до філософської інтерпретації методологічних підвалин сучасної освітньої галузі, що поглиблює наукові уявлення про «філософію життя» та уможлиблює вивчення людини в її прогресивному розвитку:

- розуміння освіти як обмеженого в часі періоду життєдіяльності людини розглянуто в дослідженнях А. Бергсона, Л. Клагеса, Ф. Ніцше, А. Шопенгауера;

- значущість цілісної методології життя людини в єдності духовного і природного, яка сприяє підвищенню рівня орієнтовано-теоретичної функції

науки, оскільки освіта забезпечує саморозвиток особистості, що відбувається у межах життєвого активного простору (В. Дільтей, А. Камю, К. Юнг);

- визнання цілісності людського буття в усій його повноті з наданням пріоритету культурі перед політикою й економікою (М. Вайскопф, А. Гелен, Г. Плеснер, М. Шеллер ).

Відомий український вчений І.А. Зязюн довів, що провідним методологічним принципом у педагогічних наукових дослідженнях має бути ідея гуманістичної світоглядної позиції, сутнісний бік якої розкривається через усвідомлення природи і людини в їхній єдності, відмову від авторитарного, міфологічного стилю мислення, терпимість, здатність до компромісів, поважливе ставлення у суспільстві до світоглядних переконань оточуючих, культур, цінностей, вірувань, традицій інших народів [61, с. 11–57].

Відповідно, принципи гуманізму та гуманітаризації є ключовими у розбудові моделей інноваційного розвитку вчителів, системи методичної роботи ЗЗСО та методики їх реалізації в освітньому просторі закладу освіти. Обидва принципи втілюються на етапі проектування стратегічних орієнтирів здійснення методичної роботи шляхом вияву всебічної поваги й довіри до особистості вчителів, прийняття його світоглядних орієнтирів, ставлень, переконань і інтересів; забезпечення максимально сприятливих умов для розкриття й розвитку його потенційних можливостей та самовизначення.

Згідно з концепціями гуманної освіти, у системі інноваційного розвитку вчителів перевага надається суб'єкт-суб'єктному процесу організації методичної роботи, що означає постійну активність, ініціативність особистості, її готовність до командної діяльності. Отже, постає необхідність урахування принципів активності, професійно-практичної спрямованості, що комплексно утворюють гармонійну систему взаємопов'язаних елементів щодо включення вчителів в систему методичної роботи на основі педагогічної інноватики.

В умовах становлення інформаційно-технологічного суспільства значущими для розвитку особистості вважаються принципи інформаційності й фундаментальності. Перший у контексті дослідження передбачає становлення



основних засадничих орієнтирів і стратегічних цілей поступу людської цивілізації як дієвого фактора процесу накопичення корисної інформації про розвиток складних інтегративних особистісно-професійних утворень, яким є професійна інноваційна компетентність вчителів, а також удосконалення процесу розвитку означеного феномена, засобів обробки і використання отриманої інформації в системі його методичної роботи.

Реалізація принципу фундаментальності у системі методичної роботи актуалізується у зв'язку з швидкими темпами зростання обсягу знань, динамізмом змін у педагогічній освіті, необхідністю ґрунтовного усвідомлення концепцій інноваційного розвитку. Означений принцип відображається в акцентуації уваги вчителів не на традиційному осмисленні «готової інформації», опануванні фактичних матеріалів, а орієнтує на глибоке засвоєння змісту відповідних теорій на основі гармонійного поєднання традицій і здобутків наукової інноватики, на вироблення методологічної культури педагогів, яка є системоутворювальним складником його професійної компетентності. До структури означеного утворення входять: уміння проектувати і конструювати освітній процес; уміння усвідомлювати, формулювати і творчо вирішувати завдання; рефлексивні уміння. Принцип фундаментальності водночас передбачає врахування основних положень нової методології фахової освіти на засадах фундаменталізму, в якій утверджуються процеси самоорганізації, самореалізації й подальшого саморозвитку особистості вчителів.

Повноцінне функціонування української освіти у світовому просторі, де знання є цінністю, можливо забезпечити за умови наявності всебічно розвинених фахівців, які здатні діяти у ситуаціях нестабільності, невизначеності, спроможні самостійно здійснювати пошук оптимальних шляхів розв'язання складних проблем, підготовлені до постійного саморозвитку. Виконання такого завдання орієнтує на застосування в професійному розвитку учителів стратегії неперервної освіти. Отже, посилюється вагомість проблем, пов'язаних із оновленням змісту, форм і методів методичної роботи в ЗЗСО із урахуванням принципів безперервності, цілісності і системності. Означені принципи

взаємодетермінуються й у сукупності сприяють проектуванню інноваційного освітнього простору професійного розвитку компетентного вчителів. Реалізація принципу безперервності передбачає неперервний загальнокультурний і професійно-особистісний розвиток учителя і водночас є елементом більш широкої системи – неперервної професійної освіти. Використання цього принципу як елементу філософського рівня методології забезпечує чіткість і наукову обґрунтованість світоглядної позиції інноваційного розвитку вчителів в системі методичної роботи ЗЗСО як відкритої, багаторівневої, багатокомпонентної системи, яка структурно поєднує рівні професійної освіти, що утворюють цільову і змістову єдність.

Принцип системності реалізується на всіх етапах здійснення дослідження і виражається в осмисленні інноваційного розвитку вчителів як системного новоутворення, процесах його вияву у різних площинах та в поетапному розвитку у межах проектування і реалізації авторської моделі методичної роботи сучасного ЗЗСО.

Використання принципу цілісності в дослідженні обумовлюється логікою безперервного особистісно-професійного, інноваційного розвитку вчителів як цілісного феномена – індивіда, особистості, суб'єкта діяльності й індивідуальності. Отже, реалізація принципу дає змогу усвідомити цілісність професійної і інноваційної компетентності вчителів як феномена, що проявляється у системі методичної роботи, що забезпечує створення організаційно-педагогічних умов для багатопланової інноваційної діяльності вчителів, яка сприятиме розвитку цілісного, компетентнісного фахівця з інноваційним мисленням, високим рівнем інноваційної культури, здатного до самореалізації та постійного саморозвитку.

Використання принципу інтегративності загальних (філософських, педагогічних, психологічних) і специфічних видів знання уможливорює проектування структури методологічної інформації про сутнісну природу інноваційного розвитку вчителів як означеного феномена.

Принцип цінності особистості дозволяє розглядати особистість як первинну вихідну цінність, яка забезпечує ефективність інноваційної педагогічної діяльності. Саме шляхом інноваційного розвитку особистості вчителів можливо досягнути свідомого розвитку професійної інноваційної діяльності педагогічних працівників.

У сучасній теорії педагогіки важливими є принципи інноваційності, до яких Л. Даниленко відносить: організовані інноваційні зміни станів освіти; перехід від стихійних механізмів перебігу інноваційних процесів до свідомо керованих; інформаційна, матеріально-технічна, кадрова забезпеченість реалізації основних етапів інноваційних освітніх процесів; прогнозування зворотних або незворотних структурних змін в інноваційному, соціально-педагогічному середовищі; посилення стійкості інноваційних процесів; прискорення розвитку інноваційних процесів у системі освіти; підтримка інноваційної ініціативи, самодіяльності і самостійності об'єктів управління [37, с. 3–11]. Розкриваючи зміст цих принципів, автор зауважує, що застосування принципу інноваційної зміни станів освіти передбачає певну систему діяльності, яка охоплює етап підготовки до зміни стану системи освіти і етап реалізації цих змін. Підготовка до змін у системі освіти передбачає постановку, обґрунтування головної мети запланованих змін, визначення засобів і умов, за допомогою яких цю мету буде реалізовано. Найскладнішим і найважливішим є забезпечення змін у системі освіти відповідними засобами: новими підручниками, методичними розробками, підготовленими кадрами, необхідним матеріально-технічним устаткуванням. Цей принцип є одним із базових при здійсненні різноманітних реформ, модернізацій і інновацій.

Доцільність використання наведених принципів обумовлює розкриття багаторівневої методології інноваційного розвитку вчителів й розуміння поняттєво-категоріального апарату як результату наукового обґрунтування теоретичних основ дослідження.

Інноваційний розвиток учителя як поняття психологічної та педагогічної науки належить і до сфери педагогічної інноватики. Тому є доцільним

розглядати закони інноватики як необхідні принципи дослідження основ інноваційного розвитку вчителів. Так, І. Дичківська [43, с. 38-41] детально характеризує такі закони педагогічної інноватики як незворотна дестабілізація педагогічного інноваційного середовища; фінальна реалізація інноваційного процесу; стереотипізація педагогічних інновацій; циклічне повторення, зворотність педагогічних інновацій:

- суть закону незворотної дестабілізації педагогічного інноваційного середовища полягає в тому, що будь-який інноваційний освітній процес неминуче вносить в усталене соціально-педагогічне середовище незворотні деструктивні зміни. Це породжує руйнацію цілісних уявлень про природу освітніх процесів, їх керованість. Чим ґрунтовнішою є педагогічна інновація, тим імовірніша дестабілізація, яка може торкатися теоретичного, дослідницького, комунікативного чи практичного інноваційних середовищ;

- закон фінальної реалізації інноваційного процесу пов'язаний із тим, що будь-який життєздатний інноваційний процес в освітній структурі раніше чи пізніше, стихійно або свідомо буде реалізований. Навіть ті інновації, які спочатку здаються безнадійними щодо оволодіння педагогічною спільнотою, а тим паче щодо їх впровадження, певний час проторують собі дорогу і реалізуються (йдеться про життєздатні нововведення).;

- закон стереотипізації педагогічних інновацій полягає в тому, що будь-яка педагогічна інновація має тенденцію перетворюватися з часом на стереотип мислення і практичної дії. У цьому сенсі вона приречена на рутинність, тобто на перехід до педагогічного стереотипу, який суттєво ускладнює реалізацію нових прогресивних педагогічних технологій;

- закон циклічного повторення, зворотності педагогічних інновацій зводиться до того, що в педагогіці, системі освіти нерідко трапляється повторне відродження нововведення за нових умов. Йдеться про так звані «традиційні інновації», або «ретровведення», наприклад, відродження педагогічних систем (або їх елементів) М. Монтесорі, С. Френе та інші. Такі інновації часто спричиняють протидію, оскільки сприймаються як те, що вже було.

Таким чином, закони педагогічної інноватики виступають певною мірою теоретичним підґрунтям визначення інноваційного розвитку вчителів як особливої умови і результату діяльності зі створення, освоєння і застосування інновацій та сприяють розкриттю принципів реалізації інноваційних процесів у шкільній освіті.

Поряд із поняттям «принцип» у визначення методологічних основ дослідження ми позиціонуємо категорію «підхід». Центральний елемент поняття – це конкретна орієнтаційна настанова на вивчення об'єкта дослідження. Підходи детермінують логіку наукового пошуку, а саме: адекватне сприйняття, розуміння, усвідомлення та оцінка конкретних явищ, фактів, подій і уможливають їх зіставлення з відповідними явищами об'єктивної дійсності. Рациональний вибір, осмислення й обґрунтування актуальних підходів до визначення структури інноваційного розвитку вчителів у системі методичної роботи ЗЗСО забезпечує виявлення основних характеристик усіх складників об'єкта і предмета нашого наукового інтересу.

Одним із найбільш масштабних фундаментальних підходів методології педагогічних досліджень визнано системний, який у сучасних розвідках позиціонується як холістичний. Різномасштабні питання системності висвітлено в працях В. Афанасьєва, В. Безпалько, І. Блауберга, О. Дубасенюк [1, 11, 15, 46] та інші. Автори наукових досліджень обґрунтовують положення про те, що шляхом виокремлення системних зв'язків, встановлення особливостей функціонування і розвитку окремих об'єктів на підґрунті методологічних принципів цілісності і системності можемо визначити сутнісний аспект проблеми дослідження. Системність надає ознак цілісності складній блоковій моделі інноваційного розвитку вчителів, обґрунтовує її координованість, цілеспрямованість, ієрархію підсистем, стадій та етапів розвитку і рівнів її впровадження в локальний освітній простір ЗЗСО.

У реалізації ідей системного підходу в науковому дослідженні позиціонуємо два аспекти:

1) пізнавальний (описовий) передбачає вивчення й аналіз об'єктів, явищ як системних утворень, у контексті дисертації – це феномен інноваційної діяльності вчителів;

2) конструктивний (проектувальний) зорієнтований на моделювання, синтез систем для досягнення мети дослідження. У дисертації реалізується в проектуванні структури інноваційного розвитку вчителів та моделі системи методичної роботи в ЗЗСО.

Системна і цілісна природа інноваційного розвитку педагога у сучасних соціокультурних умовах потребує вивчення й відображення з урахуванням ідей синергетичного підходу як одного із міждисциплінарних підходів, що сприяють осмисленню суті різних явищ і предметів у їх внутрішній цілісності й самості. Ідеї синергетичного підходу актуалізуються у працях В. Андрущенка, Н. Бордовскої, О. Вознюка, Н. Гузій, О. Дубасенюк, Л. Козак, В. Кременя, В. Лутая [8, 18, 25, 31, 46, 67, 77, 81] та інших.

Основні положення теорії самоорганізації характеризуються як класичними, так і складними поняттями, які за слушною думкою Т.Сорочан мають стати відомими і зрозумілими кожній освіченій особистості [121, с. 11-57]. Український науковець О. Дубасенюк наголошує на перспективах синергетичного підходу у розв'язанні окремих проблем сучасної науки. Дослідник стверджує, що ідея самоорганізації – це основа прогресивної еволюції, що характеризується виникненням більш складних й ієрархічно організованих систем, дослідження яких можливе тільки у проекції синергетики. Погоджуємося з міркуванням педагога, що використання синергетичного підходу дозволяє масштабніше врахувати вплив соціокультурного середовища на розвиток наукового пізнання й забезпечує уникнення непереконливого методу «спроб і помилок» [46, с. 21-27].

На важливості звернення до означеного методологічного напрямку у розв'язанні педагогічних проблем заактуалізовує увагу Н. Гузій. Вчений зазначає, що ідеї синергетики «...відкривають якісно нові можливості для розуміння та вирішення проблем професійного розвитку педагога, професійної підготовки

вчителів-вихователя, педагогічної праці...» [32, с. 53-60]. Пропагуючи екстраполяцію синергетики в площину освіти, В. Лутай наголошує, що через призму синергетичного підходу можливо розв'язати більшість освітніх суперечностей, які існують між авторитарним і вільним, дорослоцентристським і позацентристським типами педагогічної діяльності, а також між теоріями спадковості й виховання, формування людини та інше. [81, с. 93-211]. Поділяємо міркування вчених, що означені підходи сприяють утворенню світоглядного уявлення про універсальну єдність світу, дозволяє зрозуміти перехід хаосу в певну ієрархію, наочно ілюструє єдність у різноманітності і різноманітність в єдності, допомагає усвідомити нелінійність, багатofакторність і ймовірність реального світу, поліваріантність шляхів його розвитку й неможливість описання таких явищ на основі класичних теорій і моделей з їх лінійним уявленням про розвиток і самоорганізацію.

У дослідженні виходимо з позиції, що інноваційний розвиток вчителів забезпечується результативним виконанням різних видів методичної діяльності, спрямованої не лише на адекватне сприймання, розуміння, осмислення, усвідомлення, оцінку педагогічних явищ, але і створення власного педагогічного досвіду, який гарантуватиме нову якість інноваційної діяльності вчителів і як результат – нову якість шкільної освіти.

З огляду на специфіку дослідницького інтересу, пов'язаного з особливостями сприйняття, оцінки та інтерпретації явищ, що є компонентом ціннісної сфери людської цивілізації, зверненням до особистісних цінностей вчителів та сучасної гуманітарної освітньої парадигми, в якій відбувається розвиток компетентності фахівців, існує необхідність використання в дослідженні постулативних ідей аксіологічного підходу.

Педагогічна аксіологія є компонентом методологічного підґрунтя педагогічної науки й обумовлює її ціннісні пріоритети, окреслює сукупність педагогічних поглядів на проблеми виховання й освіти крізь призму теорії цінностей, а також досліджує взаємозв'язки матеріальних і духовних цінностей із вирішенням проблем педагогіки. Перебуваючи в стані постійного пошуку,

вчитель реалізує якості самоактуалізованої особистості, характерними ознаками якої є: продуктивне сприйняття реальних потреб шкільної освіти; усвідомлення власних потенційних здібностей до інноваційного пошуку; сконцентрованість на реалізації нового; незалежність мислення, незаангажованість вимогами середовища; почуття причетності до процесів змін в освіті. Таким чином, аксіологія сприяє розв'язанню проблем інноваційного розвитку вчителів з допомогою ціннісних пріоритетів, а також підкреслює ключову роль особистості, зокрема, її внутрішнього світу.

На основі узагальнення наявних дефініцій сучасних дослідників педагогічну аксіологію розуміємо як науку про освітні цінності, що, по-перше, віддзеркалюють систему значень, норм, канонів, ідеалів як детермінантів педагогічних процесів, по-друге, утворюють відповідний компонент у структурі особистості. Аксіологічний підхід необхідний для того, щоб дослідити, як професійні інтереси, орієнтири, світоглядні переконання впливають на визначення ціннісних настанов вчителів щодо інноваційної діяльності у системі методичної роботи.

Особистісно орієнтований підхід є основоположним у професійній діяльності вчителів і пов'язаний з розвитком його особистісних і професійних якостей. Сучасні науковці І. Бех, Л. Ващенко, І. Гавриш, Л. Даниленко, Л. Козак, С. Сисоєва та інші обстоюють позицію щодо особистісного підходу як ключового психологічного та педагогічного принципу ефективної організації системи методичної роботи у напрямку її переорієнтації на прогресивний особистісний розвиток вчителів. Поділяючи міркування вчених, вважаємо, що означений підхід не тільки стає більш значущим, а й трансформується у цілісну технологію фахової праці вчителів. З огляду на це, концептуалізується методологічна ідея особистісно орієнтованого підходу в педагогіці і психології як філософського положення про онтологічний розвиток кожної людини, що означає постійний саморух індивіда у напрямку розкриття всіх індивідуально-особистісних можливостей. Реалізація підходу у дослідженні передбачає необхідність створення комфортних умов для розкриття індивідуально-



особистісних якостей кожного вчителів під час виконання ним різнопланової методичної діяльності. Таким чином, актуалізується питання про забезпечення цілісності інноваційного, особистісно-професійного розвитку вчителів, що враховується у проектуванні організаційно-педагогічної моделі системи методичної роботи ЗЗСО.

У межах вирішення наукової проблеми дослідження особистісно-зорієнтований підхід передбачає осмислення інноваційного розвитку вчителів у вимірі особистісного і професійного розвитку, у цілісності їх інтелектуального, емоційно-вольового зростання та таких якостей, як відповідальність, воля, громадянськість, емоційна гнучкість, емпатійність, толерантність на основі змісту професійної освіти й організаційно-управлінських форм методичної роботи ЗЗСО.

Із впровадженням компетентнісної парадигми освіти зростає значущість діяльнісного підходу щодо інноваційного розвитку вчителів у системі методичної роботи, яка має надавати можливість вчителю творчо реалізувати особистісні та професійні якості тощо.

Діяльнісний підхід як психолого-педагогічне явище знайшов продовження в працях сучасних українських науковців І. Беха [13,14], Н. Гузій [33], О. Дубасенюк[46], С. Дубрової[47], О. Отич [96] і зарубіжних І. Зимньої [57], А. Зевіної [59] та інших.

Інноваційний характер діяльності вчителів стверджує О.Хуторський [138] полягає у виробленні рішень, організації процесу впровадження їх у педагогічну практику, регулюванні системи відповідно до заданої мети з підбиттям підсумків діяльності, систематичним отриманням, переробкою та використанням інформації. Діяльнісний підхід передбачає визнання методичної діяльності підґрунтям, основним засобом і вирішальною умовою індивідуального особистісно-професійного прогресу кожного вчителів.

Сутність діяльнісного підходу щодо інноваційного розвитку вчителів в системі методичної роботи ЗЗСО – це осмислення його індивідуально-особистісного розвитку у площині взаємодії із суспільним і освітнім

середовищем. Таким чином, тільки через діяльність і в діяльності можуть удосконалюватися і розвиватися необхідні професійні якості педагога. Водночас визначальною є своєрідність методичної діяльності. Для досягнення високих результатів у роботі вчителів методичну роботу варто організовувати так, щоб її суб'єктом був сам учитель, який активно бере участь у її цілевдійсненні. Інноваційний розвиток учителя можливий лише на основі і в процесі виконання багатопланової методичної діяльності.

Діяльнісний підхід є ефективним способом актуалізації інноваційного потенціалу особистості вчителів в сукупності його проявів і посилення значущості індивідуально-особистісного аспекту людини як багатоманіття цільових і функціональних можливостей, а також забезпечує інноваційний розвиток вчителів.

Органічне поєднання основних ідей означених вище підходів уможливорює реалізацію компетентнісної освітньої парадигми, затребуваної сьогоденням. У зв'язку з цим значущості набуває проблема оновлення системи методичної роботи у школі, що передбачає чітке визначення вимог до професійних якостей учителів, їхніх поведінкових актів і виконавчих дій відповідно до професіограм, посадових інструкцій, вимог освітнього рівня та інше.

Роль і значення компетентнісного підходу в теорії і практиці інноваційного розвитку вчителів в системі методичної роботи зростає відповідно до вимог сучасного ринку праці та професійної діяльності.

Концептуальною перевагою компетентнісного підходу є орієнтація професійної діяльності вчителів на формування умінь навчатися упродовж життя, прищеплення навичок роботи з інформаційними джерелами в умовах нестабільності і постійного динамізму, розвиток здатності до самоосвіти, мотивацію такої діяльності та ін.

Розглядаючи методологічні підходи, необхідно підкреслити їх значення для вирішення проблеми інноваційного розвитку вчителів в системі методичної роботи ЗЗСО як комплексного методологічного поняття у контексті загальної теорії систем стосовно аналізу освітньої інноваційної діяльності;

загальнонаукового положення про взаємозв'язок методології, теорії і практики; принципів системності, цілісності, обумовленості і взаємозалежності соціальних (педагогічних) явищ; положення філософської та педагогічної антропології про креативну природу людини.

На основі характеристик методологічних підходів (системного, синергетичного, аксіологічного, діяльнісного, компетентнісного особистісного) підкреслимо особистісно центрований характер співвідношення між ними.

Узагальнення, синтез цих підходів та їх конкретизація, здійснені нами, надали можливість констатувати:

- системний підхід підкреслює системність функціонування та інноваційного розвитку особистості вчителів як певної стійкої і динамічної системи соціально та індивідуально зумовлених функцій, процесів, якостей, що мають такі системні атрибути, як цілісність, структурність, взаємозв'язки складників особистості вчителів, і забезпечує адекватну регуляцію, діяльності та поведінки вчителів, його інноваційний розвиток;

- синергетичний та аксіологічний підходи обумовлюють надання можливостей вибору найоптимальнішого шляху для саморозвитку, професійного вдосконалення. При цьому спрощуються суперечності, які виникають між об'єктивними й суб'єктивними ознаками, що створюються в процесі зростання компетентності вчителів, знаходиться компроміс, гармонізуються стосунки між учасниками процесу, водночас, зберігаються індивідуальні й власні цінності особистості;

- діяльнісний підхід розкриває соціально та індивідуально визначені форми організації активності особистості, закономірності становлення і функціонування сукупності навчальних, репродуктивних, продуктивних і творчих видів діяльності та соціальної поведінки як основи інноваційного розвитку особистості вчителів;

- компетентнісний підхід розглядає інноваційну діяльність учителя як сукупність та взаємозв'язок таких елементів: мотивація → мета → завдання функціонування → зміст → методи → форми → результат → рефлексія. Ці

елементи складають повний цикл компетентної педагогічної діяльності вчителів . Циклічність повторюється на вищому рівні опанування новими вміннями, необхідними для ефективної інноваційної діяльності;

- особистісний підхід інтегрує усі перелічені вище підходи, визначає через їх взаємозв'язок базові аспекти цілісної характеристики особистості вчителів -- єдність соціальності й індивідуальності, розвиток, діяльність, системність. Особистісно орієнтований підхід передбачає створення умов для діяльності, за яких у педагогічному процесі забезпечується й відображається формування нового типу педагога, для якого особистісний розвиток (саморозвиток) людини стає пріоритетом професійної педагогічної діяльності. Оскільки особистість є суб'єктом педагогічної інновації, виступаючи як цінність і як діяльність, специфіка інноваційної педагогічної діяльності висуває особливу вимогу до особистості - здатність до інновацій.

Означені підходи, на наш погляд, можуть слугувати підґрунтям для розгляду проблеми інноваційного розвитку вчителів в системі методичної роботи ЗЗСО як комплексного поняття щодо переорієнтації педагогічного мислення в умовах зміненої освітньої парадигми та орієнтиром у формалізації проблеми дослідження у практично зорієнтовану площину.

Доцільне використання розглянутих та виокремлених закономірностей, принципів, підходів, характер їх зв'язків потребують дослідження практики реалізації багаторівневої методології інноваційного розвитку вчителів в системі методичної роботи ЗЗСО в умовах реформування шкільної освіти.

## **1.2. Проблема інноваційного розвитку вчителів у наукових рецепціях учених**

Проблема відповідності особистості сучасного вчителів вимогам реформування системи загальної середньої освіти стає дедалі більш актуальною і передбачає проведення наукових досліджень щодо інноваційних складників особистості педагога-новатора; пошуку форм і методів інноваційного

розвитку вчителів та впровадження наукових доробок з цього напрямку досліджень у педагогічну практику.

У цьому контексті проблема інноваційного розвитку вчителів виявляє себе як:

- міждисциплінарна (вимагає системного дослідження з урахуванням комплексу гуманітарних знань про людину);
- феномен культури (синтез професійного, особистісного та дослідницького складників особистості вчителів, який освоює інноваційну діяльність);
- суб'єктна (потребує активної діяльності, спрямованої на розвиток особистої та соціальної самореалізації).

Джерельна база теоретичного аналізу досліджуваної проблеми охоплює нормативні документи, дисертаційні дослідження, монографії, довідниково-енциклопедичні праці, наукові публікації філософів, педагогів, психологів, матеріали передового педагогічного досвіду. Особлива увага приділяється виокремленню фундаментальних положень і концептуальних ідей, що впливають на наукове обґрунтування світоглядних уявлень про сутність інноваційного розвитку вчителів в системі методичної роботи сучасного ЗЗСО.

Науковий інтерес складає авторська стратегія Л. Ващенко, яка вважає доцільним у побудові понятійного апарату досліджуваної проблеми виокремлювати «ключові категорії», добирати до них «синоніми» та визначати «похідні поняття», що утворюються внаслідок трансформації лексем міждисциплінарного змісту у тезаурус педагогічної науки. Усі поняття як об'єкти аналізу науковець пропонує групувати відповідно до ієрархії завдань дослідження [21, с.216-219].

З огляду на зазначене, центральним концептом дисертаційного пошуку позиціонуємо терміносполуку «інноваційний розвиток вчителів», дослідження якої будемо здійснювати через розкриття ключових понять «розвиток людини», «інноватика», «педагогічна інноватика», «інновація», «професійна та інноваційна діяльність вчителів», «інноваційна особистість вчителів»,

«педагогічна інновація», «інноваційний потенціал педагога», «інноваційна культура».

Слід констатувати, що вперше ідея розвитку й формування у людини якостей і здібностей, які б дозволяли їй швидко адаптуватися до нових умов мінливого світу, долаючи труднощі, пов'язані із сприйняттям нового, прозвучала у 1979 р. у доповіді Римському клубу « Навчання без меж». Саме тоді і з'явилися нові терміни «інноваційний розвиток» - явище, що стимулює якісні зміни в культурі і соціальному середовищі, реакцію на проблемні ситуації, які виникають у особистому й професійному житті людини; «професіонал інноваційного типу розвитку» - фахівець, здатний творчо генерувати і продукувати нові уявлення та ідеї, а головне проектувати і моделювати їх у практичних форматах . Більшість розвинутих країн світу без зволікання (США, Великобританія, Німеччина, Японія) відреагували на зазначене відповідними освітніми реформами, головна мета яких – відкритість особистості до нового, відмінного від власних уявлень, що базується на толерантності, гнучкості та панорамності мислення; культурно-естетична розвиненість і освіченість; розвинена інноваційна свідомість (цінність інноваційної діяльності в порівнянні з традиційною, інноваційні потреби, мотивація інноваційної поведінки); готовність удосконалювати власну професійну діяльність.

Одним із перших філософів, який у центр своїх роздумів поставив проблему постійного професійного розвитку вчителів, був В. Розанов. Він писав: «Освіта, що не спирається на філософське обґрунтування вчення про розвиток людини та її місце в природі, історії і культурі, з неминучістю наближає нас до пітьми»[116, с.391]. У працях Б. Ананьєва, А. Леонтьєва [4, 80]. розкриті положення суспільної сутності людини, основні закономірності формування та розвитку особистості в суспільстві. У дослідженнях Б. Ананьєва, С. Рубінштейна, І. Кона, Н. Кузьміної В. Сухомлинського та інших розглядаються філософські, психологічні аспекти розвитку професійної діяльності вчителів: здібності, мотиви, педагогічна майстерність тощо. Положення про те, що освіта є загальною формою розвитку людини для

вітчизняної психології і педагогіки стало фактично аксіоматичним. Це положення виступало відправним моментом для всіх досліджень проблеми розвивального навчання, а згодом -- розвивальної освіти. Розвиток є результатом цілої системи змін: прогресивних і регресивних, кількісних і якісних, зворотних і незворотних, стабільних і нестабільних, спрямованих і стохастичних. Процес розвитку є керованим, цілеспрямованим, суб'єктивно врегульованим. Саме тому всі зміни, що відбуваються, можуть акумулюватися, інтегруватися у зумовлену лінію, а саме, траєкторію розвитку особистості.

У сучасній науці проблема розвитку особистості розглядається як в еволюціоністському, так і в культурологічному спрямуванні. Еволюціоністи підкреслюють універсальність людської природи. Для представників культурологічного напрямку основний показник нормального рівня розвитку – здатність «вписатися в сучасний контекст», адаптивність людини до змін. Д. Майерс зазначає, що можливість адаптуватися є здатністю навчатися та змінюватися [84, 85]. Розвиваючись, людина пише свою історію, змінює довкілля, об'єктивується в продуктах матеріальної та духовної культури. Основною рушійною силою розвитку є вроджене прагнення людини до самоздійснення, яке водночас є і процесом, і результатом життєвого шляху. Завдання розвитку, на думку науковця, - це групи проблем, вимог і життєвих ситуацій, що породжуються біологічним розвитком, соціальними очікуваннями і власними діями людини.

Особливого значення у цьому контексті набуває феномен інноваційного розвитку вчителів у процесі їхньої професійної діяльності в системі шкільної освіти в цілому, зокрема, методичної роботи (переосмислення основних принципів побудови освітнього процесу у ЗЗСО). Сьогодні вчитель потрапив в умови вибору, опанування нового змісту, форм, методів і технологій шкільної освіти. Цей вибір власної професійної позиції визначає всю подальшу діяльність вчителів, тому дуже важливо, щоб його було зроблено свідомо і зважено. Розуміння сутності інноваційного розвитку особистості вчителів можливе на основі аксіологічного, системного та діяльнісного підходів. При аксіологічному

цей розвиток розглядається як система цінностей на даному етапі суспільства; при другому та третьому – як певна система матеріальних та ідеальних елементів, відображених у свідомості й поведінці особистості вчителів, в єдності з його реальними діями, які можуть бути традиційними чи інноваційними.

Дослідження феномену інноваційної діяльності вчителів неможливе без огляду наукових публікацій щодо поняття «інновація», яке з'явилося в наукових працях ще у ХІХ столітті і означало введення деяких елементів однієї культури в іншу. Цей термін широко використовувався передусім у дослідженнях процесів змін у суспільстві. Суттєво поглибить теорію інновацій у 20-х роках ХХ століття вдалося Н. Кондратьєву, який виявив «великі цикли» інновацій, та Й. Шумпетеру, який розширив його ідеї та впровадив їх у сферу активізації процесів виробництва [74, 134]. З 30-х років починають вживатися терміни «інноваційна політика», «інноваційний процес». Інноватика виособлюється як спеціалізована галузь знання – наука про нововведення, розвиток якої прискорився з появою праць М. Барера, В. Брауна, К. Певітта, Е. Роджерса, У. Ролкера та інших. Формування інноватики як науки було наслідком об'єктивних тенденцій розвитку знань про нове та входження його в соціальну реальність. З позиції теоретичних засад інноватика вирішує проблемні питання створення і розвитку наукової методології, теоретичні проблеми синтезу складних соціальних систем, шляхи та моделі еволюції їх розвитку. Теорія інноватики з практичної точки зору знаходить свій прояв за реалізації організаційно-методичних заходів, спрямованих на створення інноваційного середовища на різних рівнях управління. На цій основі формується державна інноваційна політика та визначаються шляхи ефективного розвитку суспільства. У 60-ті роки інноватика стає міждисциплінарною сферою на зламі філософії, педагогіки, психології, теорії управління та культурології. В наукових доробках Б.Гершунського, С. Гончаренка, В. Загвязинського, В. Кременя, Т. Куна, О. Новікова, О. Огнев'юка, В. Штоффа інновація розглядається як головний ресурс розвитку інформаційного суспільства[27, 28, 58, 77, 79, 90, 93, 133].



Нововведення спричинили появу нового терміна «інноваційна педагогіка». До осмислення ролі педагогічної інноватики особливо активно зверталися вітчизняні та зарубіжні вчені у XX столітті, коли відбувалося становлення її загальної теорії та методології [135]. Зокрема у працях К. Ангеловські, Ф. Брансуїка, В. Безпалько, Б. Гершунського, Л. Даниленко, І. Зязюна, М. Кларина, Л. Козак, В. Кременя, В. Лугового, О. Огнев'юка, В. Паламарчук, М. Поташника, О. Савченко, Г. Селевка, В. Семиченко, О. Сухомлинської та інших розкрито зміст основних понять педагогічної інноватики, закономірності розвитку інновацій, генезис інноваційних процесів та інше.

Сучасний стан, перспективи та проблеми реформування вітчизняної освіти відповідно до Концепції державної інноваційної політики і законодавчої бази досліджували українські вчені: В. Андрущенко, І. Бех, В. Бондар, С. Кримський, В. Кремень, О. Ляшенко, О. Огнев'юк, С. Сисоєва, Л. Хоружа та інші. Так, у працях відомих учених В. Кременя, С. Кримського, О. Огнев'юка обґрунтовано філософський аспект сучасної шкільної освіти. Належне місце відведено дослідженням педагогічних інновацій, інноваційного розвитку освітніх систем та педагогічних процесів у працях провідних учених І. Бека, Н. Бібік, Л. Ващенко, С. Гончаренка, В. Давидова, Л. Даниленко, І. Єрмакова, В. Ільченка, В. Кременя, С. Ніколаєнка, В. Паламарчук, О. Савченко, М. Ярмаченка. Сьогодні увага науковців спрямована на пошук нових напрямків цілісного дослідження педагогічної інноватики, виділення ціннісних основ її модернізації, визначення умов ефективності інноваційних процесів в освіті, забезпечення її неперервності.

Провідний вітчизняний вчений С. Сисоєва зазначає, що «...дослідження педагогічної інноватики як цілісного суспільного феномену в освіті впливають на розвиток сучасної цивілізації, багатопрофільності освіти й науки, піднесення нового еволюційного рівня людини освіченої» [118, с.93-96]. Саме тому стратегія досліджень педагогічної інноватики має враховувати сучасні демографічні процеси, ситуацію на ринку праці, ті зміни, які відбулися і відбуваються у чинниках (зовнішніх і внутрішніх) та впливають на розвиток

різних галузей освіти. До зовнішніх чинників вона відносить: економічні, культурно-історичні, демографічні, суспільно-політичні, соціальні. До внутрішніх – домінанти розвитку сфери освіти, які визначають напрямки інноваційної політики, спрямованої на підтримку інноваційних типів діяльності як відповіді на інноваційні процеси в суспільстві[118, с.211-217].].

З точки зору А. Хуторського [138, с. 27-54], під педагогічною інноватикою необхідно розуміти науку, що вивчає природу, закономірності виникнення і розвитку педагогічних інновацій, їх зв'язок із традиціями минулого і майбутнього стосовно до суб'єктів освіти. Автор також зауважує, що на відміну від дидактики, де об'єктом наукового дослідження виступає процес навчання, педагогічна інноватика досліджує трискладовий процес –створення, засвоєння і застосування нововведень. Отже, педагогічна інноватика вивчає природу, закономірності виникнення й розвитку педагогічних інновацій стосовно до суб'єктів освіти, а також забезпечує зв'язок теорії і практики педагогічної діяльності, зв'язок педагогічних традицій із проектуванням майбутньої освіти. Отже, педагогічна інноватика є ядром інноваційного процесу, базовий компонент якого становить інновація.

Інновація (від лат. innovation - введення чого-небудь нового) - процес змін, пов'язаний зі створенням, визнанням або впровадженням нових елементів матеріальної і нематеріальної культури у певній соціальній системі.

Значимими для нашого дослідження є праці Л. Даниленко, І. Дичківської, Л.Козак, В. Кременя, В. Паламарчук, Л. Подимової, Н. Юсуфбекової та інших учених, які визначили закони перебігу інноваційних процесів в освіті; розкрили сутність і роль педагогічних інновацій та інноваційної діяльності педагогічних працівників; розглянули впровадження освітніх інновацій як інтеграцію наукових досягнень у педагогічну практику. Дослідники тлумачать освітні інновації як прогресивні технології, спрямовані передусім на розв'язання проблем сучасної освіти в умовах її глобалізації, інформатизації та інтеграції у світовий освітній простір; забезпечують якість освітніх процесів й інноваційний розвиток закладів освіти; служать сполучною ланкою між науково-технічним

прогресом, запитами держави, суспільства і освітніми закладами, які є базою формування людських ресурсів країни, що мають забезпечити зростання її економіки й якості життя. Інновації в педагогіці відображають складний і довготривалий процес, у якому беруть участь багато факторів, які на неї впливають. У всьому цьому провідне місце відводиться членам педагогічного колективу, яким треба сприйняти та реалізувати педагогічні нововведення. Від їхнього ставлення до цих нововведень, від рівня інноваційного розвитку вчителів залежать успіх і ефективність інноваційних освітніх проектів, які реалізуються в ході інноваційних процесів. При цьому поняття «інновація» належить не стільки до створення та поширення нововведень, скільки до змін, які мають сутнісний характер та супроводжуються новизною в діяльності та мисленні вчителів.

Таким чином, педагогічну інновацію ми розглядаємо як цілеспрямовану, осмислену зміну педагогічної діяльності (і управління цією діяльністю) через розробку та введення в закладах освіти педагогічних та управлінських нововведень (нового змісту навчання, виховання, управління; нових способів професійної діяльності, нових організаційних форм, методів та технологій навчання та ін.), а «інноваційну педагогічну діяльність» як новий особливий вид професійної діяльності вчителів, цілеспрямований характер якої забезпечує продукування та поширення нововведень у практику роботи сучасного ЗЗСО.

У контексті дослідження розглянемо психолого-педагогічне тлумачення понять «професіоналізм» та «педагогічний професіоналізм» як взаємопов'язані та взаємообумовлені характеристики інноваційної діяльності вчителів. Дослідники вважають, що професіоналізм - це інтегральна сукупність індивідуальних, особистісних та суб'єктивно-діяльнісних якостей, що дають можливість на максимальному рівні успішності вирішувати типові для тієї чи іншої діяльності завдання. Професіоналізм розглядається як сутнісна характеристика вчителів. Виокремлюють три рівні професіоналізму: виконавчий, компетентний, досконалий. Виконавчий рівень передбачає репродуктивну діяльність; компетентний – розглядається як рівень поглиблених

знань, здібності та уміння результативно й ефективно виконувати завдання; досконалий рівень, до якого необхідно прагнути, – як ідеал [28, 68, 69].

Окремо з'ясуємо позиції вчених щодо трактування поняття «педагогічний професіоналізм». Так, дослідники вирізняють в даному понятті два взаємопов'язаних складники – «професіоналізм діяльності» і «професіоналізм особистості». З позиції діяльнісного підходу професіоналізм вчителів є його якісною характеристикою як суб'єкта діяльності, тобто мірою володіння сучасним змістом і засобами вирішення професійних задач з метою досягнення визначеного результату практичної діяльності. Більшість дослідників характеризує професіоналізм, що включає компоненти загальнотрудового характеру – конструктивний, організаторський, дослідницький, успішна реалізація яких сприяє виконанню вчителем педагогічних функцій. На думку С. Сисоевої та інших учених, професіоналізм – це професійна компетентність педагога, яка визначається як єдність його теоретичної та практичної готовності до здійснення своєї діяльності. Зміст теоретичної готовності складають аналітичні, прогностичні, проектні і рефлексивні вміння; до практичної готовності належать організаторські і комунікативні вміння [128, с. 112-118].

За А. Марковою, професіоналом може стати педагог, який:

- 1) особистісно орієнтований на професію, мотивований до праці в ній, задоволений нею;
- 2) успішно вирішує завдання управління, навчання й виховання учнів;
- 3) досягає необхідних результатів у розвитку особистості учнів;
- 4) використовує сприятливі для демократичного суспільства способи, технології;
- 5) засвоює норми, етапи професії, досягає майстерності в ній;
- 6) соціально активний у суспільстві;
- 7) відданий педагогічній професії;
- 8) схильний до якісної та кількісної еволюції оцінки своєї професійної діяльності;

- 9) досягає необхідного рівня професійних особистісних якостей, знань і вмінь;
- 10) усвідомлює перспективу, зони найближчого професійного розвитку;
- 11) відкритий до професійного навчання та накопичення досвіду;
- 12) прагне індивідуалізувати свою працю і свідомо розвинути свою індивідуальність засобами професії;
- 13) збагачує досвід професії за рахунок особистого творчого внеску [86, с.304].

Отже, вчитель – це професіонал, який досягає високого рівня професійної діяльності; свідомо змінює і розвиває себе в процесі діяльності; робить індивідуальний внесок у професію; володіє предметними (спеціальними) знаннями і визначеним набором пов'язаних з ними професійних умінь педагогічної діяльності.

Принциповим аспектом визначення професіоналізму вчителів виступають: педагогічне бачення довкілля; аналіз педагогічних ситуацій з точки зору їх практичного використання; гармонізація науково-предметних, світоглядно-методологічних, педагогічних, психологічних та інших знань і вмінь; розуміння внутрішнього світу, здібностей, спрямованості, мотивів, вчинків учнів; створення системи взаємовідносин у педагогічному та учнівському колективах; формування гуманістичного світогляду та регуляторів професійної етики; розвиток творчого потенціалу, рефлексивних здібностей та вмінь як загальнолюдського, так і особистісного характеру. Такий підхід передбачає широку загальнокультурну підготовку, здатність до професійної рефлексії, високу освіченість, життєтворчість у провідних сферах педагогічної діяльності.

Дослідження вітчизняних учених І. Зязюна, О. Огнев'юка, В. Сидоренко, С. Сисоевої, В. Пахаренка, В. Погребенника, А. Ситченка, Г. Токмань, І. Щербакова та інших надають повне уявлення про педагогічну діяльність, структуру педагогічної діяльності, педагогічні здібності і професійно значущі якості вчителів що впливають на формування і розвиток професіонала в сфері педагогічної праці. Дослідники К. Ангеловські, Л. Ващенко, Л. Даниленко

наголошують на необхідності інноваційної спрямованості педагогічної діяльності в сучасних умовах розвитку суспільства, культури і освіти, виокремлюючи такі підстави:

- відбуваються соціально-економічні перетворення, які зумовлюють необхідність докорінного оновлення системи освіти, методики і технології організації освітнього процесу в освітніх закладах різного типу. Інноваційна спрямованість діяльності педагогів виступає засобом оновлення освітньої політики;

- посилюється гуманітаризація змісту освіти, змінюється обсяг, склад навчальних дисциплін; впроваджуються нові (інтегровані) навчальні предмети, що вимагають постійного пошуку нових організаційних форм, технологій навчання. За такої ситуації істотно зростає роль і авторитет педагогічного знання в учительському середовищі, актуалізуються завдання зростання професійної компетентності педагогів;

- змінюється характер ставлення педагогів до самого факту засвоєння і застосування педагогічних нововведень. В умовах жорсткої регламентації змісту освітнього процесу педагог був обмежений не тільки в самостійному виборі нових програм, підручників, а й у використанні нових прийомів і способів педагогічної діяльності. Нині інноваційна діяльність в освіті набуває обов'язкового дослідницького характеру.

Здатність особистості до інновації виявляється і розвивається у процесі інноваційної діяльності. В Законі України «Про інноваційну діяльність» інноваційна діяльність визначається як «діяльність, що спрямована на використання і комерціалізацію результатів наукових досліджень та розробок і зумовлює випуск на ринок нових конкурентоздатних товарів та послуг» [55]. Вчені наголошують, що саме інноваційна освітня діяльність передбачає зміни у системі шкільної освіти й апробацію інновацій, розроблених у ході експериментів державного, регіонального рівнів та рівня окремого закладу освіти (розробка, поширення чи застосування інновації).

Зміст інноваційної діяльності вчителів можна розглядати через призму аналізу і дій з розвитку інновацій, запропоновану Л.Кабан [64]. Автор цієї програми виділив такі етапи розвитку інновації: створення авторської ідеї навчання і виховання, або авторської концепції школи; розробка змісту планів і програм шляхом реалізації концептуальних ідей в інноваційній педагогічній діяльності; первинна апробація і подальша корекція авторської концепції, пошук однодумців та нових аргументів на захист інновацій; власне реалізація авторської ідеї, оформлення цілісності інновації на основі експериментів і творчих пошуків; готовність інновації до використання в масовій практиці. Як об'єкти педагогічного аналізу називаються сутність ідеї, наукова обґрунтованість і практична значущість інновації; концептуальність, структурна цілісність, взаємозв'язок інновацій; творча атмосфера в шкільному колективі, діяльність рад щодо створення умов для інновації; перевірка наукової доказовості інновацій та їх ефективності; аналіз можливостей застосування інновації та умов її поширення. Отже, в основі реального здійснення інноваційної діяльності лежать групи вмінь: перша – побудова концептуальної основи педагогічного нововведення, що включає діагностику, прогнозування, розробку програми експерименту, аналіз її здійснення, а також реалізація інноваційної програми, відстеження ходу і результату її впровадження, корекція і рефлексія інноваційних процесів; друга --приймати інноваційне рішення щодо реалізації нововведення, знімати інноваційні бар'єри тощо.

Для більш детального теоретичного опису структури інноваційної діяльності розглянемо деякі теорії, що, на наш погляд, підводять до розуміння і визначення структури динаміки інноваційної педагогічної діяльності. Так, І. Дичківська зазначає, що динамічний розвиток інноваційної діяльності відбувається у процесі реалізації технології впровадження в освітню практику досягнень педагогічної науки і передового педагогічного досвіду і охоплює чотири етапи [43, с. 207-219]. Зупинимося на них.

Перший етап - наукове обґрунтування моделі передового педагогічного досвіду (створення певної теоретичної моделі передового педагогічного досвіду: окреслення мети й завдання, аналіз науково - теоретичних джерел та актуальної практики, визначення об'єкта, розроблення структури моделі досвіду і методики впровадження, системи аналізу і контролю та ін.).

Другий етап - формування моделі досвіду (створення за допомогою понять, схем, рекомендацій алгоритму дій системи засобів педагогічної, управлінської, науково-методичної діяльності або окремих її елементів; обґрунтування актуальності досвіду, теоретична база досвіду, провідна ідея досвіду, технологія досвіду, прогнозовані результати, теоретичне визначення ефективності модельованого досвіду).

Третій етап - набуття досвіду (трансформація теоретичних положень моделі в реальну педагогічну діяльність: освоєння працівниками теоретичних знань для оволодіння новими засобами роботи, застосування заданих способів діяльності, коригування діяльності учасників, виявлення специфічних засобів реалізації завдань, експертна оцінка досвіду).

Такі вихідні положення дозволяють сформулювати авторське розуміння того, що інноваційна педагогічна діяльність – це результат творчого пошуку вчителем оригінальних, нестандартних рішень різноманітних педагогічних проблем. Прямим продуктом інноваційної діяльності можуть бути нові оригінальні ідеї, форми та методи шкільної освіти, освітні технології, нестандартні підходи до управління ЗЗСО. Побічним продуктом інноваційної діяльності є зростання педагогічної майстерності вчителів, рівня його інноваційної культури, професійної компетентності в цілому.

Особливої актуальності набуває проблема професійної компетентності вчителів в умовах сучасного реформування шкільної освіти. Здійснюване у вітчизняній педагогіці і психології активне теоретичне осмислення і практичне дослідження різних аспектів компетентнісного підходу до професіоналізму вчителів не привело до створення єдиної теоретичної концепції. У педагогічній науці поняття "професійна компетентність" розглядається як: сукупність знань і



умінь, що визначають результативність праці; обсяг навичок виконання задачі; комбінація особистісних якостей; комплекс векторів професіоналізації; єдність теоретичної і практичної готовності до праці; здатність здійснювати складні культуродоцільні види дій тощо. У нашому дослідженні професійну компетентність ми будемо трактувати як ядро інноваційного розвитку вчителів, що визначається сукупністю таких характеристик: знання, необхідні для інноваційної педагогічної діяльності; уміння і навички, необхідні для успішного виконання інноваційних дій; професійні, ділові і особистісно значущі якості для більш повної реалізації власних сил, здібностей і можливостей у процесі інноваційної діяльності; загальна культура та інноваційна культура, необхідні для формування гуманістичного світогляду, духовно-ціннісних орієнтирів, моральних і етичних принципів особистості; мотиваційна сфера професійної діяльності та ін.

У психологічній та педагогічній літературі знаходимо чимало публікацій учених і педагогів-практиків, у яких професійно значущі риси особистості вчителів викладено як систему особистісних якостей педагога, що забезпечують повноцінне здійснення педагогічної діяльності. Так, Б. Ананьєв, Є. Бондаревська, Ф. Гоноболін, О. Щербаков, Н. Кузьміна, А. Маркова розробили й обґрунтували теоретичні моделі загальних професійних та особистісних якостей фахівця (педагогічна професіограма). Серед основних професійних рис вчителів вчені визначили: працездатність, порядність і людяність, відповідальність, наполегливість, організованість, компетентність, творчу активність та адекватність поведінки та ін. Особистість сучасного педагога як фахівця у психологічній та педагогічній літературі характеризується такими інтегрованими поняттями, як педагогічні здібності, професійно-педагогічний потенціал, педагогічна культура, професіоналізм. Обов'язковим складником і неодмінною умовою професіоналізму та компетентності є творчість та креативність педагога. При цьому для розведення понять «творчість» і «креативність» користуються двома характеристиками:

процесуально-результативною (для позначення творчості) і суб'єктивною (для позначення креативності).

Питання творчого професійного розвитку педагога висвітлювали у своїх дослідженнях Н. Білик, Л. Набока, В. Олійник, Н. Протасова, В. Пуцов та інші. Дослідники наголошують, що творчість – це звичайна природна функція мозку, що проявляється в діяльності за наявності спеціальних умов та можливостей до того чи іншого виду діяльності. Творчість може виявлятися в будь-якій діяльності – науковій, викладацькій, інноваційній, побуті, тому вона розглядається не як якийсь особливий вид діяльності, а як специфічний стиль діяльності. Важливим є розуміння самого процесу розвитку творчості вчителів, що включає такі складники:

1. Готовність учителя до творчої педагогічної діяльності -- певний рівень розвитку професійної культури вчителів, що поєднує в собі дані природою можливості щодо творчої педагогічної діяльності і набуті знання, вміння, навички, професійний досвід та особистісні якості, необхідні для здійснення творчої педагогічної діяльності на певному рівні.

2. Мотивація вчителів до креативної педагогічної діяльності як сукупність зовнішніх і внутрішніх цілей, причин, мотивів, потреб, що спонукають учителя до прояву своїх творчих обдарувань і творчої педагогічної діяльності.

3. Набуття нових знань, умінь, навичок, професійного досвіду та особистісних якостей, що призводить до подальшого розвитку та збагачення професійної культури вчителів, його творчих можливостей.

4. Практична професійно-педагогічна діяльність учителя як виток подальшого розвитку та збагачення професійної культури, а відтак – креативного потенціалу вчителів.

Саме тому творчі можливості вчителів, як деяку особливу властивість (стійка особливість) людського індивідуума, що обумовлює здатність проявляти соціально значущу творчу активність, науковці розглядають як креативність. Слід зазначити, що творча індивідуальність вчителів проявляється як вища характеристика професійної творчості вчителів, яка включає: інтелектуально-

творчу ініціативу; інтелектуальні здібності, широту і глибину знань; чутливість до суперечностей, схильність до творчого сумніву, здатність відчувати внутрішню творчу боротьбу; відчуття новизни, незвичайного в проблемі тощо [119, с. 145-150].

Аналіз наукових джерел та їх узагальнення дають можливість констатувати, що розвиток творчої індивідуальності вчителів – це динамічний інноваційний процес перетворення і саморозвитку особистості. Ядром творчої особистості вчителів -- це продуктивна самосвідомість, тобто: усвідомлення неповторності особистості при порівнянні себе з іншими; сукупність креативних проявів і уявлень про себе; цілісність і гармонійність, внутрішня єдність індивідуальних особливостей; динамічність і безперервність процесу саморозвитку і становлення як творця; самоствердження і усвідомлення власної компетентності [79, 94, 96, 104].

Дослідження інноваційних процесів перетворення і саморозвитку особистості вчителів широко представлені у вітчизняній науці: виділено критерії творчості, йдуть активні дослідження щодо механізмів їх розвитку. Однак для практики важливим є «включення вчителів» в інноваційну роботу, його інноваційний розвиток, що передбачає вивчення як змісту, так і структури інноваційної педагогічної діяльності, основними компонентами якої можна вважати такі процеси: пізнання та аналіз учителем явищ власної свідомості та власної пошуково-творчої діяльності (рефлексія); творчі пошуки, впровадження, аналіз дієвості та корекція нововведень (креативність); наслідування і творче запозичення (співтворчість); спілкування з іншими людьми (комунікативність). Ці компоненти взаємозумовлені, нерозривно пов'язані і мають спільні складники: мотиви, цілі, плани, концептуальна модель прийняття рішень, дій, перевірка результатів і корекція дій, що в кінцевому підсумку наповнює особистість учителя новими цінностями та збагачує сенс його професійної інноваційної діяльності. Саме тому серед цінностей особистості, здатної до інноваційного розвитку, доцільно виокремлювати особистісні цінності і цінності діяльності. Особистісні цінності — це внутрішній,

емоційно опанований регулятор діяльності, який визначає ставлення особистості до навколишнього світу і до себе та моделює зміст і характер інноваційної діяльності. Цінності діяльності відображують різні характеристики, умови, а також вимоги до особистості вчителів, його інноваційної діяльності і складають мотиваційно-сміслову основу цієї діяльності. Таким чином, інноваційний розвиток сучасного учителя за своєю суттю є процесом впливу інновацій на систему цінностей особистості [48, с. 125-166]. Цей концепт розглядається нами для розкриття феномена вчителів – новатора як процесу його інноваційного розвитку (рух думки зі створення інновації як продукту інноваційного мислення) до нової інноваційної педагогічної практики, що породжує якісно нову суб'єктивну діяльність педагога.

На цій основі інноваційний розвиток вчителів можна трактувати як процес такої незворотної, спрямованої та необхідної зміни особистості, в результаті якої вона набуває нової якості – інноваційності, що характеризується розвиненою творчою уявою; має стійку систему знань; вміє цілеспрямовано генерувати нестандартні ідеї; володіє знаннями про освоєння і впровадження інноваційних процесів у систему шкільної освіти; зорієнтована на створення власної інноваційної практики; готова до подолання інерції мислення та ін. При цьому інноваційна особистість вчителів визначається такими основними рисами: відкритість експериментам, інноваціям і змінам; готовність до інноваційної діяльності; орієнтація на сьогодення та майбутнє; впевненість і здатність долати перешкоди; планування майбутніх дій для досягнення передбачуваних цілей. Так, В. Кремень зазначає, що формування людини «з інноваційним типом мислення, інноваційним типом культури, з готовністю до інноваційного типу діяльності, стане адекватною відповіддю на перехід цивілізації в інноваційний тип розвитку. Лише сформувавши інноваційну особистість, ми зможемо стати конкурентоспроможною нацією» [77].

Студіювання наукових розвідок щодо поняття «вчитель інноваційного типу» надає нам можливість сформулювати авторське бачення цієї дефініції, яку

ми розглядаємо як відкритість педагога до експериментів, інновацій та змін у педагогічному процесі. Учитель інноваційного типу повинен сприймати різні точки зору, орієнтуватися на сьогодення і майбутнє; долати створені життям перешкоди, планувати власний професійний розвиток; бачити високу цінність навчання і освіти. Учитель інноваційного типу -- це творча особистість, яка постійно розвивається.

Таким чином, ми можемо стверджувати, що інноваційний розвиток вчителів реалізується на двох рівнях: на рівні особистості та на рівні фахівця. Особистісні характеристики вчителів, які впливають на рівень його інноваційного розвитку – це властивості його характеру та інтелектуальні здібності, необхідні для здійснення професійної діяльності. Серед них особливо важливе місце сьогодні займає психологічна готовність та інтелектуальна здатність педагога оволодівати необхідними інноваційними компетенціями і застосовувати їх у своїй професійній діяльності. На рівні професіонала, новатора інноваційний розвиток учителя відображає його ціннісну орієнтацію, закріплену в мотивах, знаннях, уміннях, навичках, зразках та нормах поведінки і забезпечує сприйнятливість ним нових ідей, його готовність і здатність до підтримки й реалізації нововведень у всіх сферах життя.

Вчитель має володіти такими професійними й особистісними якостями: усвідомлення смислу і цілей освітньої діяльності у контексті актуальних педагогічних проблем сучасної школи; здатність формулювати освітні цілі, виходячи із сучасних запитів суспільства; вміння окреслювати нові педагогічні орієнтири відповідно до вимог особистісно орієнтованої освіти; вміння вчасно коригувати освітній процес відповідно до критеріїв інноваційної діяльності; володіння технологіями, формами й методами інноваційного навчання; уміння аналізувати зміни в освітній діяльності, розвитку особистісних якостей учнів; здатність до особистісного творчого розвитку, рефлексивної діяльності, усвідомлення значущості, актуальності власних інноваційних пошуків і відкриттів.

Аналіз низки понять та наукових підходів, що відображають сутність феномену інноваційного розвитку вчителів як психолого-педагогічної категорії, дозволяє нам визначити базове поняття дослідження – «інноваційний розвиток вчителів», дати характеристику його структурних складників та етапів процесу інноваційного розвитку.

Уточнення сутності поняття «інноваційний розвиток вчителів» було здійснено виходячи зі сформованих уявлень про єдність його особистісних якостей, фахових компетентностей та базових складників інноваційної діяльності, яка забезпечує цей розвиток. Відповідно до предмета нашого дослідження інноваційний розвиток вчителів у ході здійснення наукового дослідження розглядається нами як динамічний процес особистісно-професійного вдосконалення вчителя.

В результаті здійснення експериментальної діяльності «інноваційний розвиток вчителів» як поетапний, динамічний процес особистісно-професійного вдосконалення, об'єктивне відображення педагогічного суб'єктивного досвіду, що уможливорює генерування вчителями нових педагогічних ідей, створення інноваційних освітніх продуктів для забезпечення високих результатів навчання учнів та якості освітніх послуг.

У результаті проведеного дослідження маємо підстави на основі усвідомлення специфіки процесу інноваційного розвитку вчителів окреслити структуру цього феномену (рис. 1.1.), яку будемо розглядати як сукупність трьох компонентів: особистісного, професійно-перетворювального та рефлексивно-оцінювального.



Рис. 1.1. Структура інноваційного розвитку вчителів

Виокремимо основні компоненти інноваційного розвитку вчителів:

- особистісний компонент визначає особистість як джерело досвіду і знань, суб'єкт інноваційної педагогічної діяльності (фахова та інноваційна компетентність педагогічних працівників); світогляд, гуманістична спрямованість, відповідальність, принциповість, комунікативність, толерантність, новаторство, особистісна схильність і психологічна і педагогічна готовність працювати з високоякісним результатом. особистісний компонент характеризує ставлення вчителів до інноваційної діяльності; спрямованість особистості педагога; наявність «моделі» інноваційної діяльності тощо. Функції особистісного компонента інноваційної діяльності: пробудження у вчителів особистісно значущого ставлення до об'єкта і предмета власної діяльності; вироблення навичок аналізу та прагнення до активного вирішення нестандартних педагогічних ситуацій, інтересу до планування та освоєння інновацій; формування позитивного настрою і постійної орієнтації на інноваційну діяльність. Таким чином, особистісний компонент: виступає

основою для розвитку основних цінностей і якостей особистості педагога як професіонала; виконує регулятивну й орієнтувальну функції в процесі інноваційного розвитку вчителів.

- професійно-перетворювальний компонент складається із професійного та інноваційного субкомпонентів. Професійний - знання наукових основ і технологій організації освітнього процесу, вільне володіння практичними методами освітньої діяльності, зростання власного професійно-педагогічного потенціалу, потреба в підвищенні ефективності професійної діяльності, вміння здійснювати вибір оптимальної позиції у процесі взаємодії з учнями, педагогами, батьками, громадськістю та іншими соціальними групами й організаціями. Перетворювальний – інноваційна ідея як провідна цінність особистості; формування характеристик і усвідомлення цінностей інноваційної особистості (інноваційне спрямування особистості, готовність до інноваційної діяльності, інноваційна активність, інноваційна сприйнятливість), які традиційно визначають як педагогічну майстерність (уміння ефективно користуватися досвідом і знанням на практиці, прагнення до удосконалення цього уміння) і креативність (схильність, готовність, прагнення до змін); знання з теорії інноватики, практичні вміння у сфері інноваційної педагогічної діяльності; професійна інноваційна компетентність; інноваційна педагогічна культура, що включає в себе широку загальнокультурну підготовку, знання й виконання норм педагогічної етики, вміння педагогічного спілкування, здатність до творчого пошуку, експериментально-дослідної роботи, набуття інноваційного досвіду. Професійно-перетворювальний компонент окреслює рівні системних знань, технологічність, володіння навичками здійснення інноваційної діяльності та їх розвиток (досвід). Функції професійно-перетворювального компонента: продуктивна педагогічна інноваційна діяльність, що включає в себе вміння творчо (креативно) вирішувати педагогічні проблеми для забезпечення нової якості сучасної компетентнісної шкільної освіти. Щодо професійно-перетворювального компонента інноваційного розвитку вчителів, на нашу думку, його розкриває і відображає: професійне покликання, наміри, потреби в



професійній праці, ціннісні орієнтації, мотиви, стимули, мотивування, цілі, очікування, індивідуальні смисли професійної діяльності, установки, готовність, позиції, інтереси. Вважаємо, що цілісність особистості вчителів, її гуманістична спрямованість веде до успіху й задоволеності своєю роботою, усвідомлення її соціального значення й особистісного смислу, спонукає до самовдосконалення, створює передумови включення вчителів в інноваційну діяльність

- рефлексивно-оцінювальний компонент – розвиток рефлексивних здібностей, самопізнання й самовдосконалення, самоорганізація, оцінювання й самооцінювання. Рефлексивно-оцінювальний компонент структури інноваційної діяльності вчителів відображає навички й уміння аналізу інноваційного процесу, його корегування, прогнозування розвитку, уміння передбачити можливі потреби і проблеми інноваційної діяльності. Це – усвідомлення вчителем творчої спрямованості цього виду діяльності і мобілізація всіх ресурсів на досягнення поставлених цілей щодо розвитку інноваційного освітнього простору. Функції рефлексивно-оцінювального компонента: вироблення навичок самоконтролю та самооцінки, уміння об'єктивно співвіднести рівень розвиненості особистісних якостей, що забезпечують нову якість інноваційного розвитку вчителів. Рефлексивно-оцінювальний компонент виконує функцію контролю-самоконтролю і спрямований на об'єктивацію і операційну корекцію процесу інноваційного розвитку вчителів.

Визначення структури інноваційного розвитку вчителів дозволяє констатувати, що цьому процесу притаманний постійний динамічний рух, який характеризується перебігом актуального досвіду педагогічної діяльності у потенційний (перспективний) і потенційного - в актуальний, що забезпечує перехід від функціональної педагогічної діяльності до творчо-пізнавальної та інноваційно-перетворювальної.

Цикл інноваційного розвитку вчителів складає послідовність етапів, які забезпечують потребу особистості вчителів до інноваційної діяльності, усвідомлення цінностей інноваційної діяльності, розвиток фахової та

інноваційної компетентності, її інноваційних характеристик. Перший етап - розширення системи фахових знань, практичних умінь і навичок; другий - формування системи спеціальних знань з педагогічної інноватики, формування та розвиток відповідних умінь і навичок; третій - становлення інноваційної системи цінностей вчителів; четвертий - розвиток і саморозвиток особистісних властивостей, які забезпечують нову якість інноваційно-педагогічної діяльності вчителів; п'ятий - постійна активна участь вчителів в інноваційно-педагогічній діяльності; шостий - розвиток здатності особистості вчителів до рефлексії та оцінювання щодо впровадження нових педагогічних ідей на основі розвиненої інноваційної спрямованості особистості до інноваційно-педагогічної діяльності.

Проведений нами компонентно-структурний аналіз інноваційного розвитку вчителів дає змогу перейти до розгляду питання про особливості цього розвитку в системі методичної роботи ЗЗСО.

### **1.3. Зміст та структура системи методичної роботи у закладах загальної середньої освіти**

Важливу роль у професійному становленні та інноваційному розвитку вчителів відіграє система методичної роботи ЗЗСО, яка, з одного боку є сполучною ланкою між життєдіяльністю педагогічного колективу, державною системою освіти, психологічною та педагогічною наукою, перспективним педагогічним досвідом школи, з іншого, дозволяє системно, планомірно компенсувати недоліки професійних знань кожного вчителів і створює умови для розвитку його професійної компетентності.

У психологічних та педагогічних дослідженнях досить глибоко розроблено загальнотеоретичний фундамент основ системи методичної роботи у ЗЗСО. Окремі важливі ідеї сформульовано: в розвідках із філософії освіти (В. Андрущенко, В. Кременя, С. Клепка, В. Огнев'юка та інших учених); у доробках щодо змісту та організації методичної роботи з педагогічними

працівниками (Ю. Бабанський, Б. Гершунський, А. Зевіна, А. Моїсєєв, М. Поташник, В. Гуменюк, І. Наумчук, А. Єрмола, В. Химинець, С. Крисюк, В. Демчук, В. Пуцов, І. Линьова, Б. Тевлін, Т. Макарова; у працях А. Зевіної, І. Жерносека, Н. Островерхової, Н. Клокар, В. Крижка, Т. Полякової визначено зміст та структуру методичної роботи; форми та методи організації методичної роботи у школі досліджені А. Моїсєєвим, В. Пекельною, А. Зевіною. Різні аспекти розвитку та реформування сучасної професійної освіти досліджують В. Бобрицька, В. Биков, Б. Гершунський, Р. Гуревич, Ю. Машбиц, Е. Морзе, С. Сисоєва, Л. Хоружа та інші вчені.

Зазначимо, що досить неординарний підхід має місце щодо визначення самої суті поняття «система методичної роботи». Одні автори розглядають методичну роботу як форму організації підвищення професійності вчителів (Ю. Бабанський, Н. Волкова, В. Кудзоева, Т. Рабченко та інші), як умову розвитку педагогічної творчості педагогів (Т. Берсенєва, Л. Білієнко, Н. Дудниченко, В. Загвязинський, С. Максимюк, Є. Повар), як допомогу у формуванні наукової організації навчального процесу (Г. Азаріашвілі, В. Головінов і В. Головінова, І. Жерносек, В. Зотова, О. Остапчук), як засвоєння досягнень науки і передового досвіду (Г. Гребенюк, О. Деменцев, І. Жерносек, Ф. Касабаєва, К. Кіндрат, Ф. Красовський, Р. Кулдавлєтов, В. Лозовецька, Є. Петрова та інші); як організацію підвищення кваліфікації та атестації педагогічних працівників (Т. Абдулаєв, О. Автомонова, В. Бондар, Х. Золотар, С. Мануйленко, О. Овдієнко). Науковці визначили та обґрунтували переваги методичної роботи безпосередньо у школі (порівняно з іншими формами підвищення кваліфікації вчителів): має відносно безперервний, постійний, повсякденний характер; дозволяє в найтісніший спосіб пов'язувати зміст і характер методичної роботи з проблемами, ходом і результатами реального освітнього процесу, змінами щодо знань, умінь і навичок учнів, рівня їхньої вихованості та розвитку; дає можливість ґрунтовно, протягом тривалого часу, вивчати діяльність та особистісні якості учителів і класних керівників, виявляти недоліки та складнощі їхньої діяльності, паростки передового досвіду,

педагогічного новаторства, що забезпечує інноваційний розвиток вчителів як більш керований процес.

Методична робота в школі відбувається у конкретному педагогічному колективі закладу загальної освіти, який функціонує та розвивається, і це створює особливо сприятливі умови для роботи; надає кожному вчителю реальну можливість брати участь не лише в реалізації готових програм підвищення кваліфікації, а й бути активним учасником у їх плануванні, проектуванні. Безпосередній зв'язок методичної роботи в школі з освітньою діяльністю кожного вчителів, конкретними школярами допомагає скоротити відстань між бажанням педагогів працювати по-новому та результатами їхньої діяльності. Сучасна практика організації та змісту методичної роботи свідчить, що інноваційна політика в країні має процесуальний характер, тому результат модернізації системи методичної роботи нерідко має характер декларації, конформізму, «інформаційного стресу», «управлінського синдрому». Як наслідок, методична робота з її традиційними функціями, принципами, цілями і формами роботи не задовольняє потреби у якісній шкільній освіті не лише державу, суспільство, але самих учителів, які прагнуть працювати у режимі розвитку, оперативно та ефективно вирішувати психологічні і педагогічні проблеми шкільного освітнього процесу.

Визначення методологічних основ інноваційного розвитку вчителів як міждисциплінарної наукової проблеми, аналіз наукового дискурсу щодо проблем інноваційного розвитку вчителів як феномена сучасної педагогічної інноватики [1.1, 1.2] актуалізували проблему модернізації системи методичної роботи ЗЗСО, для якої характерні: модернізація форм, змісту, методів підготовки та розвитку професійної компетентності педагогічних працівників, підготовка їх до роботи в сучасних умовах; здійснення постійного моніторингу показників роботи педагогічних працівників для вчасного коригування та прийняття управлінських рішень щодо удосконалення їхньої діяльності; здійснення моніторингу якості загальної середньої освіти, рівня навчальних досягнень та вихованості учнів; вивчення, узагальнення, пропаганда та впровадження

педагогічного досвіду, наукових ідей, нових педагогічних технологій і методик; залучення вчителів до інноваційної діяльності; оптимізація системи підготовки вчителів до роботи в умовах реформування шкільної освіти та ін.

Оскільки принципи і підходи філософського й загальнонаукового рівнів щодо інноваційного розвитку вчителів в системі методичної роботи ЗЗСО теоретично обґрунтовано у попередніх підрозділах (1.1 і 1.2), то в межах означеного підрозділу схарактеризуємо принципи конкретно-наукового і методично-технологічного рівнів, які детермінуються сучасними вимогами щодо системи методичної роботи ЗЗСО: відповідність науково-методичної роботи замовленню сучасного суспільства на освічену, виховану та розвинену особистість; встановлення єдності та взаємозв'язку пріоритетних напрямків науково-методичної роботи; систематичність та послідовність здійснення науково-методичної роботи; визначення науково-методичної проблемної теми для роботи над нею всього педагогічного колективу школи; орієнтація на сучасні психологічні і педагогічні досягнення, новітні технології управління освітнім процесом та педагогічним колективом школи. Усі аспекти науково-методичної роботи ЗЗСО мають бути підпорядковані меті та завданням діяльності школи щодо забезпечення високої якості освіти, вихованості, розвитку учнів. Важливими напрямками науково-методичної роботи сучасного закладу освіти мають стати прогнозування, моделювання, оцінювання змін, які в ньому здійснюються. Прогнозування передбачає визначення концептуальних орієнтирів, проекти дорожніх карт на перспективу, а також урахування актуальних потреб педагогічної практики; моделювання передбачає розробку моделей системи методичної роботи школи, тобто перспектив, еталонів та орієнтирів щодо організації підвищення кваліфікації педагогів у закладі освіти; оцінювання передбачає впровадження системи моніторингу, експертизи, аудиту та інших процедур для визначення якості змін, що відбуваються у ЗЗСО.

Складність і багатогранність проблеми методичної роботи у закладі загальної середньої освіти як системи зумовили необхідність аналізу понять «система», «система методичної роботи».

З точки зору загальнонаукових уявлень, система (від давньогр. σύστημα - сполучення) – це сукупність елементів, що перебувають у певних зв'язках між собою і утворюють певну єдність. Поняття «система» в її особливому значенні використовується як сукупність конкретних об'єктів, функціонування яких взаємопов'язане або взаємозумовлене обставинами, що виникають. Найбільш характерними ознаками системи вважаються складність об'єкта, його цілісність, здатність поділятися і бути зазвичай елементом системи більш високого рівня, утворюючи особливу єдність із середовищем. Найважливішою інтегративною ознакою системи є цілісність, тобто наявність у сукупності об'єктів таких якостей, яких немає у кожному з них окремо. Зважаючи на співвідношення функціонування і розвитку, темпи й характер еволюції, можна виділити статичні і динамічні системи. Сутність системи в її статичності розкривається через виявлення і уточнення структури, що визначається за допомогою зв'язків і відношень. Сутність системи в її динамічності розкривається через аналіз функцій кожного елемента і розуміння функціонування та розвитку системи в цілому. Особливості взаємозв'язку і взаємодії з середовищем дають змогу розрізнити відкриті та закриті системи. На підставі цього виокремлюємо загальні ознаки будь-якої соціальної системи: конкретна мета, спільна для всієї сукупності елементів, підпорядкування завдань кожного елемента загальній меті системи, виконання кожним елементом своїх функцій, що впливають із поставлених завдань, конкретні взаємозв'язки між елементами системи, наявність органів управління, обов'язковий зворотний зв'язок. Необхідно підкреслити, що можливості системи значно ширші й різноманітніші, ніж проста сума ознак елементів, що її утворюють. Вчені виокремлюють і інші особливості, характерні для соціальних систем (В. Афанасьєв, І. Блауберг, Є. Юдін, В. Чернишова та ін.): відкритість, складність, динамічність розвитку, вірогідність характеру, адаптивність.

Визначимо поняття, що характеризують побудову та функціонування системи. Елементи системи, що є її найпростішими складниками, називають умовними підсистемами, які залежать від конкретних завдань та в яких можна виокремити інші частини. У сукупності елементи та підсистеми є компонентами

системи. Поділ системи на окремі елементи та підсистеми неоднозначний і залежить від мети та зв'язку з конкретними завданнями дослідження. Структура системи – це сукупність необхідних і достатніх зв'язків для досягнення цілісності між її компонентами. Структурні зв'язки є відносно незалежними від елементів і можуть бути інваріантом під час переходу від однієї системи до іншої, перенесенням закономірностей, виявлених і відображених у структурі однієї з них, на інші. Стан системи — це сукупність значень її параметрів (властивостей) на певний момент часу.

Одним із видів системи є відкрита система, яка постійно обмінюється ресурсами із зовнішнім середовищем. Визначають такі її властивості: цілеспрямованість (ефект синергії); пріоритет інтересів системи ширшого (глобального) рівня перед інтересами її компонентів (ієрархічність); альтернативність шляхів функціонування та розвитку; здатність зберігати ефективність у разі відмови окремих елементів чи підсистем. Властивості системи також пов'язані зі структурою та визначають її цілісність — первинність цілого стосовно його частин: поява у системі нової функції, якості, що органічно впливають із її елементів, але невластиві жодному з них, взятому ізольовано; принциповість несвідомих властивостей системи щодо суми властивостей складників її компонентів; структурність — можлива декомпозиція системи на компоненти, встановлення зв'язків між ними; ієрархічність — кожен компонент системи може розглядатись як система (підсистема) ширшої глобальної системи. Відома також чимала кількість інших визначень поняття «система», які використовують залежно від контексту, галузі знань і цілей дослідження. У науково-педагогічній літературі поле системних понять досить розгалужене: дидактична система, система навчання, школа як соціально-педагогічна система, освітня система, система методичної роботи та інше.

У наш час простежується намагання дослідників схарактеризувати систему методичної роботи відповідно до завдань реформування української школи, хоча саме поняття «система методичної роботи» в науковій літературі не має однозначного визначення. Одні автори використовують його як

упорядковану діяльність організації методичної роботи (Х. Золотар, Є. Зоріна, С. Чавдаров); інші як взаємодію складників її об'єктів, у результаті чого виникають нові інтегральні якості, не притаманні до цього жодному з об'єктів (Л. Дмитрієва, Є. Заруді). Проте всі автори зазначають, що система методичної роботи спрямована активізувати вчителів на розвиток його професійності. Нам імпонує визначення поняття «система методичної роботи» у дослідженнях Н. Василенко: «Методична робота – це цілісна, заснована на досягненнях науки та передового педагогічного досвіду й на конкретному аналізі освітнього процесу система взаємопов'язаних дій та заходів, що спрямовані на всебічне підвищення кваліфікації та професійної майстерності кожного вчителів та вихователя (включаючи заходи з управління професійною самоосвітою, самовиховання, самовдосконалення педагогів), на розвиток і підвищення творчого потенціалу педагогічного колективу в цілому, а у кінцевому результаті – на удосконалення освітнього процесу, досягнення оптимального рівня освіти, виховання та розвитку конкретних школярів» [19, с. 23-39]. На думку науковця, сутність системи методичної роботи полягає у вдосконаленні науково-теоретичної, методичної, психологічної підготовки педагогів; організації підвищення професійної майстерності та активізації творчого потенціалу педагога як особистості; розширенні загальнокультурного рівня учителів; формуванні їхньої здатності швидко адаптуватися до освітніх умов, що постійно змінюються. Подібні визначення подають у своїх дослідженнях І. Жерносек, Н. Комаренко, С. Крисюк, А. Мойсеєв, М. Поташник, Л. Набока, В. Пуцов. Так, у педагогічній енциклопедії В. Пуцовим та Л. Набокою методична робота в школі визначається як цілісна, заснована на досягненнях науки, освітніх інноваціях, конкретному аналізі стану освітнього процесу, система діагностичної, пошукової, аналітичної, інформаційної, організаційної діяльності та заходів, спрямованих на всебічне підвищення професійної майстерності кожного вчителів, розвиток творчого потенціалу педагогічного колективу школи в цілому та удосконалення якості освітнього процесу. А. Єрмола, М. Козир, О. Корнева, В. Пекельна, О. Сидоренко систему методичної роботи,



організовану безпосередньо у закладі освіти, розглядають як:

- 1) засіб підвищення професійного рівня та майстерності педагогічних працівників і як результат – підвищення ефективності освітнього процесу конкретного закладу освіти;
- 2) важливий фактор вивчення, акумулювання і поширення кращого педагогічного досвіду та інноваційного розвитку закладу освіти;
- 3) засіб стимулювання самоосвіти та професійного саморозвитку педагогічних працівників;
- 4) важливий складник управління закладом освіти та ін.

З'являються наукові публікації, у яких автори порушують тему змін в організації методичної роботи, підкреслюють значимість кадрового складу педагогічного колективу [47, 52, 65, 74, 75, 81, 82, 83], визначають інноваційний характер методичної роботи в школі у контексті змін філософії освіти в Україні, тенденцій інтеграції освіти України з європейським співтовариством, «перебудови» світогляду вчителів щодо переходу від традиційної організації навчання до інноваційної. Розуміючи, що будь-яка система, відповідно до теорії нелінійних динамік, здатна до самоорганізації й саморозвитку, а основним дієвим способом інноваційного розвитку вчителів є ефективна професійно-методична діяльність, складна і творча за своєю природою, бо ґрунтується не тільки на синтезі наук (педагогіка, психологія, інноватика, дидактика) та педагогічної практики, ми будемо розглядати методичну роботу в сучасному закладі загальної середньої освіти як цілісну систему умов, що сприяють саморозвитку вчителів, стимулюють його до розробки індивідуальних, авторських педагогічних систем; забезпечують розвиток творчого потенціалу кожного вчителів та педагогічного колективу в цілому, а, в кінцевому підсумку – якість та ефективність освітнього процесу в школі. До сьогодні у практиці функціонування загальноосвітніх закладів освіти склалася певна система методичної роботи, орієнтована командно-адміністративним принципом, яка характеризується злагодженою структурою методичної роботи ще з 40-х років минулого століття, організована за принципом традиційної стратегії навчання і

яка не враховує соціально-психологічний клімат у праці вчителів. Слід зазначити, що в організаційному плані система методичної роботи нині не завжди відповідає сучасним вимогам розвитку української національної освіти, не забезпечує повною мірою подолання суперечностей між рівнем знань, вмінь педагогів та сучасними вимогами і необхідністю постійного вдосконалення, науково-методичної роботи в школі; потребою вчителів у програмних, дидактичних, методичних матеріалах в умовах реалізації компетентнісної освіти і відсутністю відповідного методичного супроводу; об'єктивною необхідністю масового включення педагогів школи у творчий процес, інноваційний педагогічний пошук, інноваційну діяльність і застарілими формами організації сучасної системи методичної роботи в школі та ін.

Як свідчить аналіз педагогічної літератури, досі залишається не з'ясованою проблема сучасних функцій, принципів, структури, змісту, умов системи методичної роботи ЗЗСО щодо інноваційного розвитку вчителів. Саме цим ми можемо пояснити недостатній рівень ефективності методичної роботи у закладах шкільної освіти і, як наслідок, недостатню творчу, інноваційну активність педагогічних кадрів.

Визначенням функцій методичної роботи, їх систематизацією та узагальненням займалися: М. Поташник, А. Моїсєєв, І. Жерносек, А. Єрмола, В. Гуменюк, І. Наумчук, В. Химинець, виділяючи такі: організаційну, планування, діагностичну, компенсаторну, корегуючу, відновлювальну, координуючу, пропагандистську, контрольну-інформаційну.

Н. Островерхова, досліджуючи функції методичної роботи, вказує на їх взаємообумовленість щодо принципів, які є системоутворювальними чинниками методичної діяльності вчителів, серед основних:

- відповідність змісту науково-методичної роботи замовленню сучасного суспільства на освічену, виховану та розвинену особистість;
- цілісність та комплексність, тобто встановлення єдності та взаємозв'язку пріоритетних напрямків науково-методичної роботи;

- систематичність та послідовність здійснення науково-методичної роботи з метою охоплення всіх учителів школи різними її формами та врахування циклу функціонування підвищення їхньої кваліфікації;

- пріоритетність – визначення науково-методичної проблемної теми для роботи над нею всього педагогічного колективу школи, виконання якої має кардинальне значення для успіху освітнього процесу;

- науковість – орієнтація науково-методичної роботи на сучасні психологічні і педагогічні досягнення, новітні технології управління освітнім процесом та педагогічним колективом школи;

- практична спрямованість – підпорядкування всіх аспектів науково-методичної роботи меті та завданням діяльності ЗЗСО: забезпеченню високої якості освіти, вихованості, розвитку учнів [95, с. 67-83]. До вищеперелічених принципів Н.Василенко додає ще такі принципи, як [20, с. 47-79]: актуальність, що вимагає урахування не лише глобальних проблем сучасності, а й проблем, близьких колективу учителів; комплексність, що передбачає єдність і взаємозв'язок усіх аспектів і напрямків підвищення кваліфікації учителів (щодо питань дидактики й окремих методик, теорії виховання, психології та фізіології, педагогічної етики та розвитку загальної культури тощо); послідовність, наступність, безперервність, масовість. Ці принципи передбачають повне охоплення вчителів різними формами методичної роботи протягом усього навчального року, перетворення методичної роботи на частину системи безперервної освіти. Водночас ідея масовості не означає захоплення масовими формами роботи на шкоду груповим та індивідуальним.

Студіювання наукових доробків, аналіз сучасного стану методичної роботи в ЗЗСО дають нам можливість виокремити такі актуальні принципи інноваційного розвитку вчителів у системі методичної роботи школи:

- творчий характер методичної роботи, максимальна активізація вчителів, що передбачає створення в школі власної системи разом із учителями;
- конкретність методичної роботи - урахування особливостей конкретної школи, диференційований підхід до вчителів;

- спрямування методичної роботи на виділення головного, суттєвого щодо підвищення кваліфікації вчителів;
- пошук найважливіших, пріоритетних проблем і напрямків підвищення кваліфікації та форм роботи з учителями;
- оперативність, гнучкість, мобільність методичної роботи - гнучке реагування на всі зміни, перебудову;
- колективний характер методичної роботи за розумного сполучення загальношкільних, групових та індивідуальних, формальних і неформальних, обов'язкових і добровільних форм і методів методичної роботи та самоосвіти вчителів.

Реалізація цих принципів у системі методичної роботи ЗЗСО забезпечить створення сприятливих умов для ефективної методичної роботи, творчих пошуків учителів, що, у свою чергу, створить мотиваційне підґрунтя для самоорганізації та самоактуалізації кожного її учасника. Характерною особливістю сучасного етапу модернізації методичної роботи ми відзначаємо активне намагання науковців і практиків поєднати свої зусилля у визначенні актуальних напрямків методичної роботи, від яких суттєво залежить не лише модернізація системи методичної роботи в школі, а й вирішення її основного завдання — підвищення якості шкільної освіти, професійної діяльності вчителів та її результатів. Напрямки змісту методичної роботи виділяють у своїх працях М. Поташник, О. Моїсєєв, І. Жерносек, А. Єрмола, В. Химинець та інші. Це насамперед такі: методологічна підготовка (опанування вчителем основ сучасної філософії освіти, осмислення програмних положень; систематичне вивчення сучасних дидактичних ідей та концепцій (теоретичних і прикладних); вивчення досвіду учителів-новаторів; теоретична підготовка (систематизація, оновлення знань із предмета викладання, вивчення нових начальних програм тощо); методична підготовка (підвищення кваліфікації вчителів-предметників щодо змісту і методики викладання навчального предмета, а також поглиблення знань у сфері методики, технології освітнього процесу (М. Поташник, А.Зевіна); технічна підготовка (постійне підвищення кваліфікації учителів щодо

застосування сучасних інформаційних технологій, комп'ютерної та аудіовізуальної техніки; загальнокультурна підготовка).

На думку В. Кременя, нині потрібно «суттєво коригувати педагогічну культуру в освіті». Головними орієнтирами у цьому мусять стати «інноваційність» (як тип життєдіяльності) і «дитиноцентризм» (погляд на дитину як на рівноправного члена суспільства, повноцінну особистість, створення усіх необхідних умов для становлення та розвитку дитини).

Якісно новий підхід до визначення напрямків методичної роботи в ЗЗСО та результати дослідно-експериментальних напрацювань автора дозволяють виокремити окрім названих, ще й такі:

- створення єдиної загальної тематики, обов'язкової для всіх форм методичної роботи, відповідно до цілей і завдань розвитку освітнього закладу;
- використання диференційного підходу в оцінці результативності методичної роботи кожного викладача відповідно до його кваліфікації;
- організація планування проміжних і кінцевих результатів методичної роботи з обраної проблеми;
- запровадження теоретико-педагогічного й методичного всеобучу педагогічного колективу у формі постійно діючого методичного семінару;
- проведення відкритих занять, які є добровільно обраною формою демонстрації результатів педагогічного пошуку.

Означені групи функцій, принципів та напрямків системи методичної роботи розглядаємо як взаємодетермінанти, що забезпечують переведення системи методичної роботи із «режиму функціонування» (актуальний рівень) у «режим розвитку» (проблемно-дослідницький рівень). З'явилося чимало досліджень, які доводять необхідність переходу традиційної методичної роботи у школі у режим науково-методичної. Так, наприклад, на думку К. Літкенса, головна відмінність науково-методичної роботи від традиційної методичної роботи полягає «не в оволодінні вже існуючими в науці знаннями і не у привласненні чужого досвіду викладання, а в самостійному пошуку нового знання». Н. Масюкова зазначає, що особливістю науково-методичної роботи, яка

відрізняє її від інших видів підвищення кваліфікації, є нерозривний зв'язок науково-методичної роботи із щоденною педагогічною діяльністю і розв'язання пов'язаних із нею проблем. Це дозволяє педагогу формувати нові потреби і мотиви в отриманні актуальних знань та забезпечує:

- неможливість зведення методичної діяльності вчителів лише до роботи за предметними методиками;

- відмову від оцінки ефективності методичної діяльності вчителів за формальними результатами навчального процесу (навченість учнів, участь в олімпіадах, конкурсах, результати державної атестації тощо) та перехід до наукових критеріїв кінцевого результату, тобто, рівень освіченості, компетентності учнів;

- впровадження діагностики труднощів учителів як основи вибору оптимальної структури, змісту, форм і методів роботи з ними;

- використання нових форм активного навчання, а також модернізація традиційних форм методичної роботи;

- вибір на науковій основі оптимальної структури, змісту і форм науково-методичної діяльності;

- зміщення акценту у змісті науково-методичної діяльності, усієї роботи з кадрами на формування їх професійної компетентності (організаційної, методологічної, культурологічної тощо);

- розвиток науково-методичної діяльності від організованих форм до самоосвіти, від обов'язкової участі до добровільної та ін. Для того щоб перевести методичну роботу в статус науково-методичної, необхідно здійснити теоретичне осмислення науково-методичної роботи як об'єкта внутрішньої шкільної освітньої системи та визначити її відмінність від методичної (Таблиця 1.1).

Таблиця 1.1

## Ключові особливості методичної і науково-методичної роботи

Показники	Методична робота	Науково-методична робота
Основні мотиви	Необхідність підвищення професійних знань і умінь педагогів	Потреби педагогів у підвищенні професійної компетентності, обумовлені результатами освітнього процесу. Необхідність розв'язувати ті чи інші психологічні і педагогічні проблеми членів педагогічного колективу для оптимізації та нової якості освітнього процесу.
Пріоритетна мета	Сприяти забезпеченню якості освіти в школі за рахунок підвищення професійних знань і умінь педагогів	Сприяти впровадженню інноваційних підходів для забезпечення сучасної якості шкільної освіти в конкретному закладі освіти за рахунок розвитку професійної компетентності педагогів, їх включення в пошукову, експериментальну, дослідну роботу
Провідні напрямки діяльності	Підвищення педагогічної кваліфікації вчителів, узагальнення передового педагогічного досвіду	Підвищення професійної компетентності педагогів, необхідної для забезпечення якості освіти. Удосконалювання програмно-методичного супроводу реалізації освітньої програми ЗЗСО. Науково-методичне сприяння інноваційному розвитку вчителів.
Переважаючі форми підвищення кваліфікації педагогів	Репродуктивні просвітительські форми підвищення кваліфікації педагогів (лекції, семінари)	Підвищення професійної компетентності педагогів здійснюється насамперед за допомогою залучення їх у розробку і впровадження рішень особистісно значущих і актуальних для ЗЗСО психологічних і педагогічних проблем (тимчасові творчі колективи, авторські майстерні, проблемні курси, навчання в малих групах і індивідуальне консультування).

Продовження таблиці 1.1		
Ступінь співробітництва із закладами вищої освіти та науково-методичними центрами	Підвищення кваліфікації педагогів здійснюється на курсах підвищення кваліфікації в Інституті післядипломної педагогічної освіти	Організація дослідно-експериментальної роботи потребує активного, тривалого співробітництва з науковим керівником, консультантами та іншими колегами.
Організаційна структура управління методичною роботою	Лінійно-функціональна структура--традиційний вид оргструктури, що забезпечує лінійне керівництво методичною роботою (директор, завуч, методист), і функціональну спеціалізацію за визначеними видами управлінських дій (завуч з навчальної роботи), створення функціональних підрозділів (методичних об'єднань)	Матрична структура – інноваційний вид оргструктури, що поєднує лінійно-функціональну і проектну структури (створення кафедр, тимчасових творчих груп для розв'язання конкретної проблеми, реалізації колективного проекту тощо).
Домінуючі органи управління і структурні підрозділи	Методична рада, методичні об'єднання, кафедри та інше	Науково-методична рада, предметні кафедри, методичні об'єднання, експертна група, науково-дослідні лабораторії, рада з стратегії розвитку, тимчасові творчі групи педагогів, клуб молодих педагогів та інше.

Джерело: власне опрацювання

Порівняльна таблиця надає уявлення, що методична робота з її традиційною структурою, змістом і формами роботи на етапі реформування шкільної освіти не забезпечує не лише запит учителів, які прагнуть працювати у режимі розвитку, оперативно вирішувати психологічні і педагогічні проблеми та ситуації освітнього процесу в школі, але і потреб держави, суспільства в цілому. Натомість як науково-методична робота, стаючи багаторівневою, багатофункціональною системою взаємопов'язаних дій, забезпечує інноваційний розвиток учителя, його професійний саморозвиток, якість та ефективність освітнього процесу в закладі ЗЗСО. Саме тому надзвичайно важливим постає питання переведення методичної роботи школи у статус науково-методичної, яка здатна забезпечити формування еталонних рівнів професійної компетентності (рівень методичної грамотності, рівень методичного



професіоналізму, рівень методичної майстерності) та нову якість шкільної освіти.

Аналіз наукового фонду досліджуваної проблеми показав, що попри різноманітність визначень понять «методична робота» та «науково-методична робота» науковці визначають методичну роботу як цілісну систему дій та заходів, спрямованих на надання реальної, діючої допомоги вчителів у розвитку їх майстерності.

У рекомендаціях, які стосуються організації і проведення методичної роботи з педагогами в системі післядипломної педагогічної освіти зазначено, що «методична робота – важлива складова післядипломної педагогічної освіти, що має цілісну систему дій і заходів, спрямованих на підвищення кваліфікації та професійної майстерності кожного педагогічного працівника, розвиток творчого потенціалу педагогічних колективів закладів освіти, досягнення позитивних результатів навчально-виховного процесу» [9]. Як бачимо, попри появі, у сучасних наукових дослідженнях поняття «науково-методична робота» у нормативному документі ця підсистема діяльності школи визначається як «методична робота».

З огляду на зазначене, вважаємо, що нині поняття методична робота та науково-методична робота вживаються як синонімічні, і це призводить до формалізму в організації методичної роботи, формує дещо розмиті цілі «підвищення майстерності вчителів», не забезпечує чіткої орієнтації на продуктивний, випереджальний характер організації методичного супроводу інноваційного розвитку вчителів та освітнього процесу у закладі освіти.

Науково-методичну роботу розглядаємо як цілісну, засновану на досягненнях науки і передового педагогічного досвіду і на конкретному аналізі освітнього процесу, систему взаємопов'язаних заходів і дій, котрі спрямовані на всебічне підвищення кваліфікації та професійної майстерності кожного вчителів, а в кінцевому підсумку – на розвиток і досягнення позитивних результатів навчально-виховної роботи ЗЗСО.

Головним і суттєвим у науково-методичній роботі ЗЗСО є надання

реальної, дієвої допомоги педагогічним кадрам у розвитку їх педагогічної майстерності у вигляді професійних знань, навичок, умінь, так і якостей учителя інноватора. Основою системи науково-методичної роботи в школі є взаємодія учителів – учасників науково-методичної роботи. Вона об'єктивно виконує роль з'єднувальної ланки між життям і діяльністю конкретного педагогічного колективу та загальнодержавною системою освіти, психолого-педагогічної науки, передовим педагогічним досвідом.

Науково-методична робота у школі за своїм змістом має бути пов'язана з іншими формами роботи з підвищення кваліфікації педагогічних кадрів, тобто з їх курсовою перепідготовкою, діяльністю районних науково-методичних центрів, наукових та громадських інституцій тощо. Однак такого взаємозв'язку ще замало. У науково-методичній роботі, яка проводиться в школі, має бути забезпечений постійний взаємозв'язок у змісті роботи педагогічної ради школи і методичних об'єднань учителів або кафедр. Його сутність полягає в тому, що педагогічна рада, яка відіграє роль спрямовуючого та координуючого об'єднання вчителів у школі, розглядає найважливіші питання і насамперед ті, над якими педагогічний колектив працює поглиблено щодо теоретичної підготовки та педагогічної майстерності вчителів; у змісті роботи шкільних (міжшкільних) методичних об'єднань і кафедр та самоосвіти вчителів. Такий взаємозв'язок сприятиме розвитку професійної компетентності вчителів, а крім того, забезпечуватиме розвиток цілісної система науково-методичної роботи в ЗЗСО із метою підвищення її ефективності.

Науково-методична робота повинна здійснюватись відповідно до низки важливих вимог. Ці вимоги – принципи науково-методичної роботи в школі впливають із об'єктивних закономірностей науково-методичної роботи як особливого різновиду процесу навчання вчителів, а також з аналізу масового й особливо передового досвіду організації науково-методичної роботи. Головні вимоги до науково-методичної роботи в школі:

- відповідність науково-методичної роботи. Цей принцип вимагає, щоб системи шкільної науково-методичної роботи відповідала сучасному

соціальному замовленню суспільства і держави за умов її національної розбудови;

- науковість науково-методичної роботи. Цей принцип орієнтує керівників науково-методичної роботи в ЗЗСО на досягнення відповідності всієї системи підвищення кваліфікації педагогічних кадрів сучасним науковим досягненням;

- системність науково-методичної роботи. Цей принцип вимагає підходу до науково-методичної роботи як до цілісної системи, оптимальність якої залежить від єдності мети, завдань, змісту, форм і методів роботи з педагогами, від спрямованості на високі кінцеві результати;

- комплексний характер науково-методичної роботи. Цей принцип передбачає взаємозв'язок і єдність всіх напрямків і сторін підвищення кваліфікації педагогів (з питань політології та методики, дидактики та теорії виховання, психології та фізіології, педагогічної етики та розвитку загальної культури тощо);

- систематичність, послідовність, наступність, безперервність, масовість. Ці принципи передбачають всебічне охоплення педагогів різними формами науково-методичної роботи протягом навчального року, перетворення науково-методичної роботи у частину (пласт) системи безперервної освіти;

- творчий характер науково-методичної роботи, максимальна активізація діяльності вчителів;

- конкретність науково-методичної роботи, врахування особливостей конкретної школи, вчителів, диференційований підхід до педагогів;

- єдність теорії і практики та загальної практичної спрямованості науково-методичної роботи;

- оперативність, гнучкість, мобільність науково-методичної роботи;

- колективний характер науково-методичної роботи за розумного співвідношення загальноосвітніх, обов'язкових і добровільних, формальних і неформальних, групових та індивідуальних форм і видів методичної роботи та самоосвіти педагогів;

- створення оптимальних умов для творчих пошуків учителів та ефективної науково-методичної роботи.

Практична реалізація комплексу названих вимог щодо науково-методичної роботи має привести систему науково-методичної роботи до оптимальних результатів, а виконання цих принципів може розглядатись як один із показників її ефективності. Основними складниками системи методичної роботи традиційно визначені організаційна структура і процес управління нею. Організаційну структуру ми розглядаємо, як сукупність органів, між якими розподілені повноваження і відповідальність за виконання управлінських функцій та між якими існують регулярно відтворювані зв'язки та відношення».

У теорії управління описані різні види організаційних структур: лінійні, лінійно-функціональні, проектні, матричні [83, с. 60-82]. На думку науковця, найбільш поширеною є лінійно-функціональна організація методичної роботи у закладах освіти, де вирішенням питань підвищення кваліфікації педагогів займається адміністрація, плануючи та організовуючи методичну роботу без залучення педагогічного колективу. Попередньо розглядаючи принципи організації науково-методичної роботи ЗЗСО, ми підкреслювали, що провідними мають стати такі, як: принцип оптимального співвідношення централізації та децентралізації, принцип оптимального співвідношення єдиноначальності і колегіальності, принцип раціонального співвідношення обов'язків, прав і відповідальності в управлінні.

Саме тому, доцільно проектувати матричні структури організації науково-методичної роботи, коли частина повноважень управління методичною роботою передається методичній раді школи, членам педагогічного колективу, керівникам творчих груп, проектів (Рисунок 1.2).

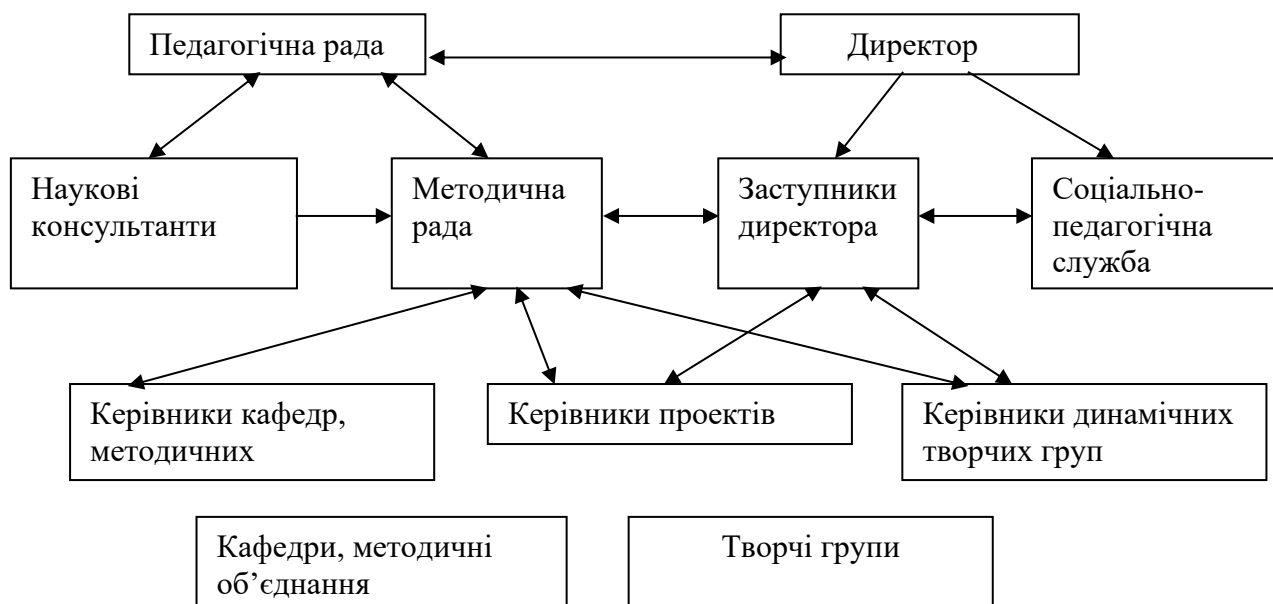


Рисунок 1.2. Матрична структура управління методичною роботою

Джерело: власне опрацювання.

Матрична структура науково-методичної роботи забезпечує управління нею на основі рівневої моделі:

- 1-й рівень – індивідуальна методична робота;
- 2-й рівень – робота в загальношкільній науково-методичній раді, методичних об'єднаннях, творчих групах, майстер-класах;
- 3-й рівень – методична робота на районному, міському рівнях передбачає підготовку і проведення виступів на конференціях, педагогічних читаннях; активну участь у засіданнях РМО та професійних конкурсах; організацію і проведення відкритих уроків, семінарів, майстер-класів для колег;
- 4-й рівень – підвищення кваліфікації в ІІПО (в основному), в педагогічному університеті, на дистанційних курсах та інше.

При проектуванні різноманітних організаційних структур, виходячи з розуміння управлінського процесу, проходить відбір відповідних форм здійснення методичної роботи у закладі освіти.

Опис організаційних форм методичної роботи займалися: Ю. Бабанський, М. Поташник, А. Моїсєєв, І. Курдюмова, І. Жерносек. Традиційно у практиці

організації методичної роботи в школі виділяють такі групи її організаційних форм: колективні (загальношкільні (масові) та групові), а також індивідуальні. Нами систематизовано різні способи організації методичної роботи у школі, кожен з яких має своє змістове наповнення, методи організації тощо. Відзначимо, що індивідуальні і колективні форми відрізняються між собою використовуваними прийомами, однаково спрямовуючись на вдосконалення майстерності вчителів і педагогічного колективу загалом. Індивідуальні форми науково-методичної роботи, такі як наставництво, стажування, консультації, самоосвіта відіграють важливу роль у науково-методичному самовдосконаленні.

Наставництво слід розглядати як важливий напрямок науково-методичної роботи досвідчених учителів з молодшими вчителівми та тими вчителівми, які в процесі атестації дістали певні рекомендації. Це робота найдосвідченіших педагогів з молодшими вчителівми, стажистами, а також з тими, хто потребує допомоги у розв'язанні низки педагогічних проблем. Тим часом, як би добре не були організовані колективні форми науково-методичної роботи в школі, замінити щоденну самостійну роботу вчителів над собою вони не зможуть. Тож майже все залежить від самого вчителів: від бажання й уміння самостійно навчатися, наполегливості та волі в подоланні труднощів, сформованості різностороннього інтересу до пізнання, внутрішнього прагнення до професійного самовдосконалення.

Індивідуальні програми підвищення кваліфікації педагогів реалізуються в індивідуальних формах роботи з урахуванням їхньої компетенції, потреб і інтересів. За умов демократизації шкільного життя педагоги отримали право вільно обирати форми професійного навчання, які мають бути гнучкими, враховувати народжувані в процесі практичної діяльності потреби педагогів. Сутність індивідуальної форми методичної роботи у школі полягає у самостійній роботі вчителів над вдосконаленням методичної майстерності та підвищенням теоретичного рівня своїх знань. Значною мірою існує безпосередня залежність від загальних вимог до педагогічних кадрів керівництва закладу освіти, а також професійної відповідальності, професійних амбіцій вчителів. Тому ця форма

методичної роботи вчителів є складником їхньої самоосвіти. Зміст її охоплює систематичне вивчення педагогічної, політичної, наукової та психологічної літератури, участь у роботі семінарів, конференцій, шкільних, міжшкільних та районних методичних об'єднань, педагогічних читань; розроблення окремих проблем, пов'язаних з удосконаленням навчально-виховної роботи; проведення експериментальних досліджень; огляд і реферування педагогічних і методичних журналів, збірників, підготовку доповідей, виступів на радіо, телебаченні.

Організація самоосвітньої діяльності передбачає безпосередній зв'язок з практичною діяльністю педагога; постійне ускладнення змісту і форм самоосвіти, її систематичність і послідовність; індивідуальний характер самоосвіти як найгнучкішої форми набуття педагогом знань: гласність і наочність результатів самоосвіти в педагогічному колективі; багатоплановий (комплексний) підхід до вивчення обраної теми; створення в школі умов для звернення педагогів до нових досягнень науки і передового педагогічного досвіду; завершеність самоосвітньої роботи на кожному її етапі (доповіді, участь у семінарах, підготовка виступу, написання реферату, участь у засіданнях педагогічної ради, науково-практичних конференціях).

Групові форми науково-методичної роботи (методичні об'єднання, творчі та профільні групи, школи передового педагогічного досвіду, педагогічної майстерності, об'єднання учителів за інтересами, практикуми) більш мобільні та динамічні, вони об'єднують педагогів за інтересами.

Однією з найпоширеніших групових форм науково-методичної роботи є, як уже зазначалось, методичні об'єднання, що створюються за наявності в школі не менш як трьох вчителів, які викладають один навчальний предмет (мова та література, математика, початкові класи тощо). Вчителі інших навчальних предметів, яких у школі менше ніж три, можуть об'єднуватись у цікаві предметні об'єднання гуманітарного та природничого профілів, хоча часом такі об'єднання визнаються неефективними.

Творчі та профільні групи створюються з метою прискореного проникнення досягнень педагогічної науки та передового досвіду в освітній

процес. Поява таких груп викликана ще необхідністю внесення змін у досвід роботи, який склався, сприйняття педагогічних ідей. Це часто під силу не всьому колективу, а лише групі найбільш досвідчених теоретично підготовлених педагогів, які усвідомлюють актуальність змін, що вносяться у традиційну досі роботу школи, і бажають проводити цілеспрямовану діяльність з удосконалення педагогічного процесу в потрібному напрямку.

Школи передового педагогічного досвіду виправдовують себе в системі науково-методичної роботи. Їх завдання полягає в тому, щоб допомогти малодосвідченим педагогам вивчити досвід роботи майстра педагогічної справи. Практикум у системі науково-методичної роботи цінний тим, що він активно сприяє впровадженню кращих зразків роботи, оволодінню новими засобами навчання. Школа педагогічної майстерності об'єднує учителів з високою активністю. Ефективною формою роботи таких шкіл є аналіз проведеної колективної творчої справи, розв'язання педагогом складних ситуацій і задач. У процесі аналізу ситуації виявляються різні погляди, що допомагає уникнути шаблону в мисленні, спрощених підходів до неординарних педагогічних явищ тощо.

Колективні форми роботи (цільові семінари і семінари-практикуми, педагогічні читання, науково-практичні конференції, методичні оперативні наради) покликані сприяти виробленню єдиної педагогічної позиції і підходів до важливих педагогічних проблем. Для них характерні наявність відносно стабільного складу педагогів, відповідні готовість і періодичність у роботі.

Психолого-педагогічні семінари вимагають високої кваліфікації організаторів науково-методичної роботи або прямих зв'язків із іншими педагогами, викладачами педагогічних закладів освіти, інститутів удосконалення вчителів.

Своєрідним підбиттям підсумків роботи колективу школи над науково-методичною темою (проблемою) можуть бути науково-практичні конференції та педагогічні читання. Поряд із означеними формами організації методичної роботи ЗЗСО сьогодні активно використовують і нестандартні, які



відповідають конкретній меті НМР: авторські школи, ініціативні групи, методичні фестивалі, різноманітні конкурси педагогічної майстерності тощо. Охарактеризовані тільки основні форми внутрішньошкільної науково-методичної роботи, що складають основу цієї системи, вони організаційні і в сукупності взаємодіють та зумовлюють загальний зміст науково-методичної роботи в закладі освіти.

Зміст методичної роботи у традиційному вимірі визначається відповідно до державних нормативних актів, результатів психолого-педагогічної науки і передового педагогічного досвіду; конкретизується на основі надбань конкретного закладу освіти, враховуючи його специфіку та «досягнуті конкретною школою результати навчально-виховного процесу, рівень педагогічної майстерності і кваліфікації учителів, зрілість та згуртованість педагогічного колективу, конкретні інтереси, потреби і запити учителів та вихователів» [89, 90]. Дослідники цієї теми (І. Жерносек, Л. Сушенцева, А. Єрмола, В. Демчук, В. Гуменюк, І. Наумчук) вважають, що оптимальний вибір варіанта змісту методичної роботи забезпечується через діагностику діяльності педагогів та професійних потреб учителів. Шляхом діагностування відбувається виявлення конкретних труднощів у професійній діяльності педагогів. Після цього може бути визначений зміст методичної роботи. Зауважимо, що саме зміст методичної роботи найбільшою мірою впливає на кінцеві результати, тобто на підвищення рівня професійної майстерності кожного учителя та педагогічного колективу в цілому.

У дисертаційному дослідженні Н. Корогод доходить висновку, що зміст методичної роботи повинен мати цілісний, системний характер. На думку В. Пекельної, зміст методичної роботи завжди тісно пов'язаний з методичною проблемою, яку обрав для науково-практичної розробки певний педагогічний колектив. Однак ми зазначали, що зміст методичної роботи потребує постійного оновлення та приведення до вимог та пріоритетів освіти на конкретному етапі її розвитку. Так, Б. Тевлін наводить деякі чинники, які мають впливати на зміст науково-методичної роботи відповідно до вимог часу: слід передбачати

вивчення проблем соціальної, політичної, економічної сфер суспільного розвитку; отримувати знання про принципи, традиції, народної педагогіки, уміння використовувати їх надбання в навчанні та вихованні школярів, про екологічні відносини, культурологічні, природоохоронні знання національних традицій, звичаїв [130, с. 5-10].

Опрацювання вітчизняних джерел із питання організації методичної роботи як системи і насамперед тих, що відображають структуру та зміст методичної роботи у закладах шкільної освіти, та частково – узагальнення власного педагогічного досвіду автора, надало можливість зробити висновок про те, що науково-методична робота ЗЗСО є потенціалом для інноваційного розвитку вчителів, оскільки:

- завжди орієнтується на тенденції розвитку суспільства та шкільної освіти;
- повинна постійно адаптуватися до змін, що відбуваються в шкільній освіті, одночасно зберігаючи накопичений досвід і традиції як основу її фундаментальності;
- передбачає подальше професійне вдосконалення, яке забезпечує єдність соціально-морального, загальнокультурного та професійного розвитку особистості вчителів в умовах широкої гуманізації та гуманітаризації шкільної освіти;
- саме в межах шкільної методичної роботи може забезпечити орієнтацію на інноваційну діяльність вчителів, диференційований, індивідуально-творчий підхід до організації власне його педагогічної практики.

Отже, система методичної роботи ЗЗСО є, з одного боку, - дієвим механізмом розвитку професійної компетентності вчителів, з іншого – продуктом творчої, прогностичної, дослідницької, конструктивної інноваційної діяльності самих учителів як суб'єктів цієї системи. Таке розуміння дозволяє виокремити основні завдання щодо інноваційного розвитку вчителів у системі методичної роботи ЗЗСО.

Перша група завдань: модернізація змісту, форм і методів методичної роботи в ЗЗСО; забезпечення варіативності моделей методичної роботи; створення організаційно-педагогічних умов для інноваційного розвитку вчителів в системі методичної роботи ЗЗСО.

Друга група завдань: формування високоефективної системи педагогічної діяльності учителя; збагачення знань педагогів (предметних, дидактичних, психологічних); розвиток стійких моральних якостей особистості (доброта, чуйність, порядність, принциповість, терпимість, педагогічний такт тощо); розвиток досконалого стилю педагогічного мислення; розвиток світогляду, ціннісних орієнтацій, переконань, що відповідають завданням оновлення школи (орієнтація на демократизацію, гуманізацію тощо); розвиток мотивів творчої діяльності (потреба у новизні, у творчому характері праці); розвиток педагогічної техніки, виконавчої майстерності, артистизму; розвиток емоційного інтелекту, вольової саморегуляції.

Третя група завдань: формування цілісної системи методичної роботи педагогічного колективу: вироблення єдиного педагогічного кредо, систми цінностей, сімейних традицій; організація процесу моніторингу, діагностики і самодіагностики реальних навчальних можливостей учнів, класних колективів взагалі, професійних можливостей учителів, потреб і запитів учителів; консолідація та згуртованість педагогічного колективу як колективу односторонців; експертна оцінка авторських програм, навчальних планів, підручників та посібників, засобів виховання і навчання, котрі створені у конкретному педколективі; аналіз та контроль конкретного освітнього процесу та його результатів – якості знань, умінь, навичок, вихованості і розвитку школярів; виявлення, узагальнення, поширення внутрішньошкільного педагогічного досвіду, обмін цінними методичними знахідками; стимулювання групової творчості й ініціативи членів педагогічного колективу; залучення колективу до науково-дослідної та дослідно-експериментальної роботи, до цілеспрямованого створення нового досвіду своєї школи.

Четверта група завдань формується засобами забезпечення зв'язків школи як системи з більш широкими системами, такими як педагогічна наука, досвід вчителів інших шкіл: творче осмислення соціального замовлення, нових нормативних актів і документів, доведення їхнього змісту до свідомості кожного педагога; впровадження і застосування на практиці досягнень психолого-педагогічної науки, інших наукових дисциплін; упровадження досягнень новаторського і провідного педагогічного досвіду, профілактика типових для шкіл труднощів і проблем у педагогічній діяльності; поширення за рамки школи кращого досвіду, створеного усередині даного колективу (через систему кабінетів передового досвіду, педагогічних читань, публікацій тощо).

Для вирішення цих завдань необхідним стає дослідження та виокремлення організаційно – педагогічних засад інноваційного розвитку вчителів в системі методичної роботи ЗЗСО.

### **Висновки до першого розділу**

Проаналізовано методологічні основи інноваційного розвитку вчителів, зазначено, що вони постають як сукупність принципів, підходів, закономірностей, що забезпечують цілісність виконання дослідження на відносно автономних, але взаємозумовлених філософському, загально-науковому, конкретно - науковому та методично-технологічному рівнях. Подана характеристика кожного з рівнів.

Виокремлено базові принципи реалізації дослідження: гуманізм, гуманітаризація, інформаційність, системність, цілісність, безперервність; методологічні підходи: системний, синергетичний, аксіологічний, діяльнісний, компетентнісний, особистісний.

Розкрито зміст понять «методологія», «методологія наукового дослідження», «методологія педагогічного дослідження», «науковий метод пізнання», «розвиток людини», «інноватика», «педагогічна інноватика», «інновація», «професійна та інноваційна діяльність вчителів», «інноваційна особистість вчителів» .

Аналіз науково-педагогічної літератури щодо інноваційного розвитку вчителів дозволив розглядати його як складне, багаторівневе, передусім особистісне утворення людини. Зроблено висновок, що проблема інноваційного розвитку вчителів є: міждисциплінарною (вимагає системного дослідження з урахуванням комплексу гуманітарних знань про людину); феноменом культури (синтез професійного, особистісного та дослідницького складників особистості вчителів, який освоює інноваційну діяльність); суб'єктною (потребує активної діяльності, спрямованої на розвиток особистої та соціальної самореалізації).

Спираючись на різні визначення інноваційного розвитку в науковій літературі та враховуючи різноманіття підходів до його досягнення, визначено, що інноваційний розвиток вчителів у ході здійснення наукового дослідження розглядається нами як динамічний процес особистісно-професійного вдосконалення вчителя. В результаті здійснення експериментальної діяльності інноваційний розвиток вчителів є об'єктивним відображенням їхнього суб'єктивного досвіду, що уможливорює генерування ними нових педагогічних ідей, створення інноваційних освітніх продуктів, які забезпечують нову якість освітніх послуг.

Визначено, що система методичної роботи ЗЗСО є, з одного боку, - дієвим механізмом розвитку професійної компетентності вчителів, з іншого - продуктом творчої, прогностичної, дослідницької, конструктивної інноваційної діяльності самих учителів як суб'єктів цієї системи. Зазначено, що важливу роль у професійному становленні та інноваційному розвитку вчителів відіграє система методичної роботи ЗЗСО, яка, з одного боку, є сполучною ланкою між життєдіяльністю педагогічного колективу, державною системою освіти, психолого-педагогічною наукою, перспективним педагогічним досвідом школи, з іншого, дозволяє системно, планомірно компенсувати недоліки професійних знань кожного вчителів і створює умови для розвитку його професійної компетентності.

Охарактеризовано структуру та особливості методичної роботи в сучасному закладі загальної середньої освіти, яка розглядається як цілісна система умов, що сприяють саморозвитку вчителів, стимулюють його до розробки індивідуальних, авторських педагогічних систем; забезпечують розвиток творчого потенціалу кожного вчителів та педагогічного колективу в цілому, а, в кінцевому підсумку – якість та ефективність освітнього процесу в школі.

Результати вивчення окресленої проблеми висвітлено у таких публікаціях автора: [122, 123, 124, 125, 126].

## Список використаних джерел у першому розділі

1. Афанасьев В. Г. Общество: системность, познание, управление, М., 1981. 326 с.
2. Афанасьев В. Г. М., 2013. (Серия Материалы к библиографии учёных. Философия. Вып.5. М.: Наука)
3. Абасов З. А. Понятийно-терминологический аппарат инновационной педагогической деятельности. *Философия образования*. 2006. № 1. С. 56–62.
4. Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды: в 2-х т. Москва: Педагогика, 1980. Т. 1. 267 с. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. *Хрестоматия по психологии* / под ред. А.В. Петровского. М.: Просвещение, 1977. С. 152-158.
5. Ангеловски К. Учителя и инновации: Пер. с макед. Москва: Просвещение, 1991. 159 с.
6. Андрущенко В. П. Освіта на рубежі століть: філософія, методологія, практика. Неперервна професійна освіта: філософія, педагогічні парадигми, прогноз: монографія / В. П. Андрущенко, І. Я. Зязюн, В. Г. Кремень, С.Д.Максименко, Н.Г.Ничкало, С.О.Сисоєва, Я.В. Цехмістер, О. В. Чалий / за ред. В. Г. Кременя. Київ: Наукова думка, 2003. С. 99-166.
7. Андрущенко В., Лутай В. Філософія освіти в Україні: стан, проблеми та перспективи розвитку. *Наукові записки АН ВШ України*. Київ, 2004. Вип. 6. С. 59-71.
8. Андрущенко Т. В. Соціокультурний вимір освіти. *Вища освіта України*. 2004. № 4, додаток. С. 47-48.
9. Акмеологический словарь / под общ. ред. А. А. Деркача. М.: РАГС, 2004. 161 с.
10. Бабанский Ю.К. Методическая работа в школе: организация и управление. М.: Просвещение, 1986. 626 с. С. 277.
11. Безпалько О.В., М. Висотін, І. Ворончук, М. Кучерук, Ю. Чубик. *Українське повсякдення ранньомодерної доби: збірник документів*. Київ: Фенікс, 2014.

12. Безпалько О.В. Вектори розвитку соціальної педагогіки в Україні. *Соціальна педагогіка: теорія та практика*. 2012. №3. С. 14–21. Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/spttp\\_2012\\_3\\_4](http://nbuv.gov.ua/UJRN/spttp_2012_3_4)
13. Бех І. Курс на діяльнісно-компетентнісний підхід. *Дошкільне виховання*. 2013. № 1. С. 2–5.
14. Бех І. Д. Теоретико-прикладний сенс компетентнісного підходу у педагогіці. *Виховання і культура*. 2009. № 1–2 (17–18). С. 5–7.
15. Блауберг И. В. Системный подход как предмет историко-научной рефлексии. *Системные исследования*. М., 1973.
16. Блауберг И. В. Целостность и системность. *Системные исследования. Ежегодник*. 1977. М., 1977
17. Блонский П. П. Избранные психологические произведения. М.: Просвещение, 1964. 547 с.
18. Бордовская Н. В. Диалектика педагогического исследования. Логико-методологические проблемы: монография. СПб.: РХГИ, 2001. 346с.
19. Василенко Н.В. Науково-методична робота в школі. Х.: Вид. група «Основа», 2013. 176 с.
20. Василенко Н.В. Оновлення функцій управління освітою. *Імідж школи на порозі XXI століття*. К., 1999. Ч.2. С. 47-79.
21. Ващенко Л. М. Інноваційна політика як динамічна система управління освітою. *Педагогічні новації столичної освіти: теорія і практика: наук.-метод. щорічник*. Київ, 2001. 348 с.
22. Ващенко Л. М. Управління інноваційними процесами в загальній середній освіті регіону: монографія. К.: Тираж, 2005. 380с.
23. Выготский Л. С. Психология развития как феномен культуры: избр. психол. тр. / авт. вступ. ст. и сост. М. Г. Ярошевский. Москва: Ин-т практической психологии; Воронеж: МОДЭК, 1996. 510 с.
24. Вознюк О. Сучасні наукові підходи до аналізу професійного розвитку педагога. *Науковий вісник Ужгородського національного*



- університету. *Серія : Педагогіка. Соціальна робота.* 2011. Вип. 21. С. 33-36.  
Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvuuped\\_2011\\_21\\_12](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvuuped_2011_21_12)
25. Вознюк О. В., Дубасенюк О. А. Цільові орієнтири розвитку особистості у системі освіти: інтегративний підхід: Монографія. Житомир: Вид-во ЖДУ імені І. Франка, 2009. 584 с.
  26. Гавриш І. В. Теоретико-методологічні основи формування готовності майбутніх учителів до інноваційної діяльності: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Харків, 2006. 572 с.
  27. Гершунський Б. С. Концепция самореализации личности в системе образования ценностей и целей образования. *Педагогика.* 2003. № 10. С. 3-7., 22.
  28. Гончаренко С. У. *Український педагогічний енциклопедичний словник: вид. 2-ге, доп. й виправл.* Рівне: Волинські обереги, 2011. 552 с.
  29. Гончаренко С.У. *Український педагогічний словник.* К. : Либідь, 1997. 374 с.
  30. Громыко Ю.В. Малодеятельная педагогика (теоретико-практическое руководство по основанию высших образцов педагогического искусства). Минск: Технопринт, 2000. 376 с.
  31. Гузій Н.В. Людиновимірність методологічної бази педагогічного професіоналізму як запорука успішної розбудови особистісно зорієнтованої освіти. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія : Педагогіка.* № 2 (11). 2013. С. 53-60.
  32. Гузій Н.В. Мотиваційна детермінованість педагогічного професіоналізму. *Наукові записки Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова: Зб. наук. пр. Вип. 49.* К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2002. С. 51- 60.
  33. Гузій Н.В. Педагогічний професіоналізм крізь призму особистісно-орієнтованих методологічних підходів. *Наука і сучасність: Зб. наук. пр. Т. XXXII.* К.: Логос, 2002. С. 3-14.

34. Гуменюк В. В., Наумчук І. А. Науково-методична робота з педагогічними кадрами. Кам'янець-Подільський: ПП Мошак М. І., 2005. 160 с.
35. Даниленко Л. І. Методологічні та методичні засади освітніх інновацій. *Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи*: зб. наук. праць / ред. кол.: Л. І. Даниленко (гол. ред.) та ін. Київ, 2001. Вип. 5. С. 3-11.
36. Даниленко Л.І. Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи: [зб.наук.праць /ред. кол.: Л. І. Даниленко (гол. ред.) та ін.]. К. : Логос, 2001. Вип. 5. С. 3-11.
37. Даниленко Л.І. Управління інноваційною діяльністю в загальноосвітніх навчальних закладах: Монографія. К.: Міленіум, 2004. 358 с.
38. Даниленко Л. І. Інноваційні пошуки в сучасній освіті. К. : Логос, 2004. 220 с.
39. Давид А. Вэттен, Ким С. Камерон. Развитие навыков менеджмента. 5-е изд. /Пер. с англ. под ред. В.А. Спивака. СПб.: Издательский дом «Нева», 2004. 672с. С. 459-460.
40. Деревянная Л. Креативность как составляющая профессиональной подготовки будущих социальных педагогов [Электронный ресурс]. Вестник Львов. ун-та. - 2009. - (Серия "Педагогика). Вып. 25. Ч. 4. С. 168-174. - Режим доступа: [http://www.nbu.gov.ua/old\\_jrn/natural/vlnu/Ped/2009\\_25-4/21\\_Dereviana.pdf](http://www.nbu.gov.ua/old_jrn/natural/vlnu/Ped/2009_25-4/21_Dereviana.pdf)
41. Де Калуве JL, Маркс Э., Петри М. Развитие школы: модели и изменения. /Пер. с англ. Калуга: Калужский институт социологии, 1993. 239 с. Библиотека авторефератов и диссертаций по педагогике <http://nauka-pedagogika.com/pedagogika-13-00-01/dissertaciya-teoreticheskie-osnovy-i-tehnologiya-otsenki-innovatsionnoy-deyatelnosti-shkol#ixzz5kxxvfod2>
42. Десслер Гари. Управление персоналом. [Пер. с англ. В.И. Самокина]. М.: «Издательство: БИНОМ», 1997. 432 с.
43. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: Навчальний посібник. К. : Академвидав, 2004. 352 с. С. 38-49

44. Друкер П.Ф. Эпоха разрыва: ориентиры для нашего меняющегося общества. М.: Издательский дом «Вильямс», 2007. 336 с.
45. Друкер П. Бізнес і інновації. М.: Вільямс, 2007. 432 с.
46. Дубасенюк О. А. Професійна підготовка майбутнього вчителя до педагогічної діяльності : монографія /О. А. Дубасенюк, Т. В. Семенюк, О. Є. Антонова. Житомир: Житомирський державний пед. ун-т, 2003. 193 с.
47. Дуброва С. Ключові компетентності як складова професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов [Електронний ресурс]. II Міжнар. наук.-практ. інтернет-конф. «Компетентнісний підхід у системі неперервної професійної освіти». Режим доступа: <http://konfer-phdpu.at.ua/>
48. Енциклопедія освіти / [Акад. пед. наук України; головний ред. В. Г. Кремень]. К.: Ю рінком Інтер, 2008. 1040 с.
49. Єрмола А. М., Василенко О. М. Технологія організації науково-методичної роботи з педагогами. Харків: ІМЦ, 2007. 343 с. С.41.
50. Завалевський Ю. Сутність інноваційної педагогічної діяльності / Ю. Завалевський. Педагогічний дискурс. 2014. № 17. С. 63–69.
51. Жерносек І.П. Організація науково-методичної роботи в школі. 2-ге вид., доповнене. Х.: Вид. група «Основа», 2007. 128 с.
52. Жерносек І. П. Формування управлінської науковометодичної культури керівника ЗНЗ. Х.: Вид.група «Основа», 2010. 192 с.
53. Жерносек І. П. Удосконалення науково-методичної роботи в сучасних загальноосвітніх школах, ліцеях і гімназіях: монографія. К.: ІСДО, 2001. 204 с.
54. Закон України «Про вищу освіту» (від 01.07.2014 р. № 1556-VII) [Електронний ресурс]. URL: <http://www.zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/>
55. Закон України «Про інноваційну діяльність» (Відомості Верховної Ради України (ВВР), 2002, № 36, ст.266 ). 2002.
56. Закон України «Про освіту» (від 05.09.2017 р. № 2145-VIII) [Електронний ресурс]. URL: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>

57. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия. Москва: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 40 с.

58. Загвязинский В. И. Артаханов Р. В. Методология и методы психолого-педагогического исследования: учеб. пособ. для пед. вузов по спец. 031000 Педагогика и психология. Москва: Академия, 2007. 207 с.

59. Зевина А. Н. К проблеме содержания методической работы в школе. *Вопросы методической работы*. Москва: Дидактика, 1990. С. 31–39.

60. Зязюн І. А. Філософія педагогічної дії: монографія. Київ; Черкаси: [б. в.], 2008. 608 с.

61. Зязюн І. А. Педагогіка добра: ідеали і реалії: науково-методичний посібник. К.: МАУП, 2000. 312 с.

62. Ігнатович О. М. Психологічні основи розвитку фахової інноваційної культури педагогічних працівників. Монографія. Центр учбової літератури, 2009. 288 с.

63. Інновації в освіті: інтеграція науки і практики: збірник науково-методичних праць / за заг. ред. О.А. Дубасенюк. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. 492 с.

64. Кабан Л. В. Управління розвитком інноваційної діяльності загальноосвітніх навчальних закладів. Вересень : Спецвипуск. 2004. Квітень. С. 22–29.

65. Козак Л. В. Інновації в контексті розвитку сучасної освіти. *Психолого-педагогічні та політичні проблеми у трансформаційних процесах українського суспільства*: матеріали І Всеукраїнської науковопрактичної конференції (24-25 лютого 2012 р.). Кременчук: КрНУ, 2012. С. 45-47.

66. Козак Л. В. Методологічні засади інноваційної професійної діяльності викладача вищої школи. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика* : Науково-методичний журнал. 2011. Випуск 1. С. 11-16.

67. Козак Л. В. Сучасні підходи до класифікації педагогічних інновацій. Сучасні стратегії університетської освіти: якісний вимір: матеріали Міжнародної

наук. - практ.конфер. (28-29 березня 2012 р.). / заг. ред. В.О. Огнев'юка. К.: Київський ун-т імені Бориса Грінченка, 2012. С. 227-232.

68. Козак Л. В. Структура та ознаки інноваційної професійної діяльності викладача вищого навчального закладу. Педагогічний процес: теорія і практика: Збірник наук. праць. 2012. Випуск 2. С.50-60.

69. Козакевич І. В. Проектування готовності вчителя до інноваційної діяльності / І. В. Козакевич [електронний ресурс]. Режим доступу : [teacherjournal.in.ua/fakhovi\\_napryami/dlya – zavcha](http://teacherjournal.in.ua/fakhovi_napryami/dlya_zavcha/) // 1243. Учительський журнал on-line 08.09.2015

70. Козир М. В. Інтелектуальні можливості в інформаційній компетентності суб'єктів педагогічної взаємодії. *Педагогічний процес: теорія і практика*. 2014. Вип. 3. С. 93-97.

71. Козырь М. В. Интеграция информационной педагогики в образовательный процесс: теория поколений. *Педагогическое образование: теория и практика. Психология. Педагогика*. 2017. № 27. С. 36-40.

72. Концепція Нової Української Школи. Рішення МОН України від 27.10.2016 р. [Електронний ресурс]. URL: [http://education-ua.org/ua/component/cck/?task=download&collection=blog\\_files\\_x&xi=0&file=blog\\_files&id=1785](http://education-ua.org/ua/component/cck/?task=download&collection=blog_files_x&xi=0&file=blog_files&id=1785)

73. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики: колективна монографія / [Н. М. Бібік, Л. С. Ващенко, О. І. Локшина [та ін.] / за заг. ред. О. В. Овчарук. К.: «К.І.С.», 2004. 112 с.

74. Кондратьев Н.Д. Большие циклы конъюнктуры и теория предвидения. *Избранные труды*. Москва, «Экономика», 2002. 420 с.

75. Коновальчук І. Психологічні аспекти готовності учителів до інноваційної діяльності. *Проблеми підготовки сучасного вчителя: збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини*. Умань : ПП Жовтий О. О., 2011. Випуск 4. Частина 1. С. 155-161.

76. Краевский В. В., Бережнова Е. В. Методология педагогики: новый этап. М., 2006. 394 с. С. 34-56, 73-82
77. Кремень В. Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати. Київ: Грамота, 2005. 448 с.
78. Кремень В. Г. Філософія людиноцентризму в стратегіях освітнього простору. Київ : Педагогічна думка. 2009. 520 с.
79. Кун Т. Структура наукових революцій. К. : Port-Royal, 2001. 228 с. С.56-92.
80. Леонтьев А. Н. Деятельность, сознание, личность. Москва: Смысл; Академия, 2004. 352 с. 117. 124-135
81. Лутай В.С. Філософія сучасної освіти : навчальний посібник. К. : Центр «Магістр-S» Творчої спілки вчителів України. 1996. 256 с.
82. Любченко Н. В. Принцип педагогічної кооперації в науково-методичній діяльності Всеукраїнської школи новаторства керівних, науково-педагогічних і педагогічних працівників / Всеукраїнська школа новаторства керівних, науково-педагогічних і педагогічних працівників системи післядипломної педагогічної освіти як форма підвищення фахової майстерності: проблеми, перспективи розвитку (збірник матеріалів I Всеукраїнської Інтернет-конференції (13 грудня 2012 р.) / Упоряд. Н. В. Любченко, О. А. Прокопенко; за ред. Є. Р. Чернишової / Ун-т менедж. освіти НАПН України. К., 2013. 244 с. С. 9-16.
83. Любченко Н. В. Науково-організаційні засади координації науково-методичної діяльності закладів післядипломної педагогічної освіти : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.06. К., 2013. 257 с.
84. Майерс, Дэвид Дж. Социальная психология / пер. З. Замчук. СПб.: Питер, 2013. 800 с. ISBN 987-5-496-00115-1.
85. Майерс, Дэвид Дж. Психология / пер. И. Карпиков, В.Старовойтова. СПб.: Питер, 2006. 848 с
86. Маркова А. К. Психология профессионализма. М.: Изд-во Просвещение, 1996. 304 с. 65-67.

87. Маслоу А. Психология бытия. Пер.с англ. М. «РЕФЛБУК», К.: «Вакле», 1997. 304 с.

88. Митина Л.М. Личностное и профессиональное развитие человека в новых социально-экономических условиях. *Вопросы психологии*. 1997. № 4. С. 45–48.

89. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року (Указ Президента України №344/2013) [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://www.president.gov.ua/documents/15828.html>. Назва з екрана.

90. Николс А.М. Управление педагогическими инновациями. М: Наука, 2008. 65 с.

91. Новиков А. М. Методология образования. Издание второе. М.: «Эгвес», 2006. 488 с. С. 47.

92. Новиков А. М., Новиков Д. А. Методология научного исследования. М.: Либроком, 2010. 280 с.

93. Огневюк В. А., Сысоева С. А. К проблеме развития научного направления интегрированного исследования сферы образования. *Вестник высшей школы*. 2014. № 3. С. 22–30.

94. Олійник, В.В., Кириченко, М.О., Отич, О.М., Сорочан, Т.М., Бондарчук, О.І., Діденко, Н.Г., Сергеева, Л.М., Клокар, Н.І., Сидоренко, В.В. and Скрипник, М.І. (2017) Проблеми і перспективи розвитку післядипломної педагогічної освіти в умовах розбудови нової української школи Наукове забезпечення розвитку освіти в Україні: актуальні проблеми теорії і практики (до 25-річчя НАПН України). С. 382-391.

95. Островерхова Н. Науково-методична робота в школі та технології оцінювання її ефективності. *Технології контрольноаналітичної діяльності завуча*. К., 2007.

96. Отич О. Рідна школа. 2011. № 3. С. 21-24. Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/rsh\\_2011\\_3\\_6](http://nbuv.gov.ua/UJRN/rsh_2011_3_6)

97. Павленко В.В. Креативність вчителя як фактор розвитку педагогічної творчості. *Формування дидактичної компетентності педагогів дошкільної та*

*початкової освіти: збірник науково-методичних праць* / Під. ред. В.Є. Літньова, Н.Є. Колесник, Т.В. Наумчук. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2015. 280 с.

98. Павлютенков Є.М. Методична робота в школі [Текст] : навч. вид. / Б. О. Житник, В. В. Крижко, Є. М. Павлютенков. Х. : Видавнича група "Основа", 2008. 192 с.

99. Педагогічна творчість. Енциклопедія освіти / АПН України; голов. ред. В. Г. Кремень. Київ: Юрінком Інтер, 2008. С. 650–651.

100. Педагогічні технології у неперервній професійній освіті: монографія / С. О. Сисоєва, А. М. Алексюк, П. М. Воловик та ін.; за ред. С. О. Сисоєвої; АПН України, Ін-т педагогіки і психології проф. освіти. Київ: ВІПОЛ, 2001. 504 с.

101. Педагогічна творчість: методологія, теорія, технології : монографія / В. П. Андрущенко, С. О. Сисоєва, Н. В. Гузій та ін.; за ред. С. О. Сисоєвої, Н. В. Гузій; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова, Ін-т історії та філософії пед. освіти, кафедра пед. творчості. Київ: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2005. 183 с.

102. Педагогічна інноватика [Електронний ресурс]. URL: [www.ippo.edu.te.ua/files/science\\_work/resursy/14\\_ped\\_innovatika.doc](http://www.ippo.edu.te.ua/files/science_work/resursy/14_ped_innovatika.doc)

103. Попова В. Інноваційні технології у роботі з педагогічним колективом [Електронний ресурс]. URL: <http://osvita.ua/school/manage/cadre/1137>

104. Половенко О. Аналітична діяльність методиста. *Методист*. 2012. № 1, с. 17-20.

105. Поташник М. М. Управление профессиональным ростом учителя в современной школе, методическое пособие. М.: Центр педагогического образования, 2009. 448 с.

106. Поташник М. М. Педагогическое творчество: проблемы развития и опыт. Київ: Радянська школа, 1988. 192 с.

107. Полонский В. М. Инновации в образовании (методологический анализ). *Инновации в образовании*. 2007. № 2. С. 4-13.

108. Принципи відбору та класифікації понять у наукових дослідженнях неперервної професійної освіти. Освітологія: витоки наукового напрямку: монографія / за ред. В. О. Огнев'юка; Авт. кол.: В. О. Огнев'юк, С. О. Сисоєва,



Л. Л. Хоружа, І. В. Соколова, О. М. Кузьменко, О. О. Мороз. Київ: ВП «Едельвейс», 2012. 336 с.

109. Про схвалення Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року». Постанова Кабінету Міністрів України № 988-р від 14.12.2016 р. [Електронний ресурс]. URL: <http://www.kmu.gov.ua/control/uk/cardnpd?docid=249613934>

110. Професійний розвиток педагога Нової української школи в умовах формальної і неформальної освіти: зб. спецкурсів: автор. кол. / загальна ред. проф. Т. М. Сорочан; наукова ред., упорядкування В. В. Сидоренко, Я. Л. Швень, М. І. Скрипник. Київ: Агроосвіта, 2018. 294 с.

111. Професійна педагогічна освіта: інноваційні технології та методики: монографія / За ред. О.А.Дубасенюк. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. 564 с.

112. Психология развития / Г.Крайг, Д.Бокум. 9-е изд. Санкт-Петербург: Питер, 2005 (Серия «Мастера психологии»).

113. Разіна Н.О. Акмеологічний підхід до розвитку професіоналізму сучасного педагога в інноваційному освітньому середовищі середньої школи. *Вісник наукової школи педагогів “АКМЕ”*. 2009. Випуск 3. С. 8.

114. Ребрій А.В. Сучасні концепції творчості в перекладі: монографія [Електронний ресурс]. Харків: ХНУ ім. В.Н. Каразіна, 2012. 375 с. Режим доступу: <http://ekhnuir.univer.kharkov.ua/bitstream/123456789/8879/2/monograph-2012.pdf>

115. Рекомендації щодо організації і проведення методичної роботи з педагогічними кадрами в системі післядипломної педагогічної освіти. Лист Міністерства освіти і науки № 1/9-318 від 03.07.2002 р. *Освіта України*. 2002. № 54. С. 5.

116. Розанов В. В. Сумерки просвещения; сост. В. Н. Щербаков. Москва: Педагогика, 1990. 620 с.

117. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий: В 2 т. Москва: 2006. Т. 1. 816 с.
118. Сисоєва, С. Принципи розвитку неперервної освіти в умовах полікультурного глобалізованого світу [Текст]. *Шлях освіти*. 2009. № 2. С. 2-6.
119. Сисоєва С.О. Освіта і особистість в умовах постіндустріального світу: монографія. Хмельницький: ХГПА, 2008. 324 с.
120. Сисоєва С.О. Основи педагогічної творчості: Підручник. К.: Міленіум, 2006. 344 с.
121. Сорочан Т. М. Розвиток професіоналізму керівників загальноосвітніх навчальних закладів в умовах реалізації концепції «Нова українська школа». *Керівник нової української школи: світоглядно-професійні орієнтири*: зб. наук. праць. Київ: Вид-во НПУ ім. Драгоманова. 2017. 175 с.
122. Співакова І. Б. Теорія і практика організації методичної роботи у загальноосвітньому навчальному закладі. *Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України*. Серія: Педагогіка, психологія, філософія. 2015. Вип. 220. С. 182–194.
123. Співакова І. Б. Проблема розвитку інноваційної діяльності вчителів у науково-практичній рецепції. *Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України*. Серія: Педагогіка, психологія, філософія. 2016. Вип. 239. С. 234–242.
124. Співакова І. Б. Інноваційний розвиток вчителів як педагогічна проблема. *Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України*. Серія: Педагогіка, психологія, філософія. 2017. Вип. 267. С. 181–188.
125. Співакова І.Б. Сутність інноваційного розвитку сучасного вчителів. *Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України*. Серія: Педагогіка, психологія, філософія. 2018. Вип. 291. С. 290–296.
126. Співакова І.Б. Сутність інноваційного розвитку сучасного вчителів. *Якість вищої освіти: українська національна система та європейські практики*:

зб. матеріалів Міжнар. наук.-практ. конф., Київ, 6-7 грудня 2018 р. Київ: ЦП «Компринт», 2018. С. 134–135.

127. Сфера освіти як об'єкт наукового дослідження. Освітологія: витoki наукового напрямку: монографія / за ред. В. О. Огнев'юка; Авт. кол.: В. О. Огнев'юк, С. О. Сисоєва, Л. Л. Хоружа, І. В. Соколова, О. М. Кузьменко, О. О. Мороз. Київ: ВП «Едельвейс», 2012. 336 с.

128. Творчість і технології в наукових дослідженнях неперервної професійної освіти: наук. вид. / авт. кол.: С. П. Балашова, Н. П. Баловська, С. О. Сисоєва та ін; за заг. ред. С. О. Сисоєвої; АПН України, Ін-т пед. освіти і освіти дорослих. Київ: КІМ, 2008. 423 с.

129. Тезаурус наукового дослідження: визначення, структура, характерні ознаки (п. 3.1) / С.О. Сисоєва, І.В. Соколова // Освітологія: витoki наукового напрямку: [монографія] / За ред. В.О. Огнев'юка; Авт. кол.: В.О. Огнев'юк, С.О. Сисоєва, Л.Л. Хоружа, І.В. Соколова, О.М. Кузьменко, О.О. Мороз. К.: ВП «Едельвейс», 2012. 336 с. С. 213-237.

130. Тевлін Б. Визначення ефективності організації внутрішньошкільної методичної роботи. *Школа*. 2010. № 6. С. 5-10.

131. Темченко О. В. Науково-методична робота як засіб формування професійної позиції вчителя. Х.: Вид. група «Основа». Бібліотека журналу «Управління школою». Вип. 2 (86). 2010. 128 с.

132. «Український педагогічний енциклопедичний словник» Видавництво: Рівне: Волинські обереги. Рік видання: 2011. 552 с .

133. Штофф В. А. Моделирование и философия. Л. : Наука, 1966. 304 с.

134. Шумпетер Й. История экономического анализа Архивная копия от 8 декабря 2015 на Wayback Machine

135. Філософський словник / за ред. В. І. Шинкарука. К. : Гол. ред.. УРЕ АН УРСР, 1973. 599 с.

136. Феномен інновацій: освіта, суспільство, культура: монографія / за ред. В. Г. Кременя. Київ: Педагогічна думка. 2008. 472 с.

137. Філософія формування тезаурусу наукового дослідження феномену сучасної освіти (п. 3.4) / С.О. Сисоєва, І.В. Соколова // Освітологія: витoki наукового напрямку: [монографія] / За ред. В.О. Огнев'юка; Авт. кол.: В.О. Огнев'юк, С.О. Сисоєва, Л.Л. Хоружа, І.В. Соколова, О.М. Кузьменко, О.О. Мороз. К. : ВП «Едельвейс», 2012. 336 с. С. 278-304.

138. Хуторской А.В. Педагогическая инноватика: методология, теория, практика: Научное издание. М.: Изд-во УНЦ ДО, 2005. 222 с.

139. Юсуфбекова Н.Р. Проблемы и перспективы развития теории инновационных процессов. *Единое образовательное пространство стран СНГ и Ближнего Зарубежья*. М., 1994. С. 31-44.

## **РОЗДІЛ 2.**

# **ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ ПЕДАГОГА В СИСТЕМІ МЕТОДИЧНОЇ РОБОТИ ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ**

### **2.1. Наукові підходи до діагностування інноваційного розвитку вчителів в системі методичної роботи закладу загальної середньої освіти**

Розуміння шляху професійного та особистісного руху вчителів, подій, фактів, умов та механізмів його інноваційного розвитку вимагає розробки діагностичного інструментарію щодо його вимірювання.

Студіювання існуючих підходів вимірювання інноваційних змін у системі шкільної освіти дозволяє зробити висновки про те, що проблема визначення критеріїв інноваційного розвитку вчителів сьогодні вивчена недостатньо [18]. Ускладнює вирішення цього питання відсутність загальноприйнятих підходів щодо складу їх показників, співвідношення критеріїв, показників та індикаторів, поширення суб'єктивізму у виборі критеріїв і ігнорування необхідності їх теоретичного обґрунтування. Зазвичай оцінювання інноваційного розвитку вчителів дослідники розглядають як процес накопичення упроваджених освітніх і педагогічних інновацій. На нашу думку, такий підхід є помилковим, бо надає можливість побачити тільки кількісні зміни. Виникає ілюзія, що, чим більше освітніх інновацій упроваджено, тим інноваційнішим є вчитель. Насправді, упровадження певної освітньої інновації лише тоді забезпечує якісні зміни у процесі інноваційного розвитку вчителів, коли позитивний вплив позначається на всій його педагогічній діяльності.

Так, у посібнику «Оцінювання та відбір педагогічних інновацій: теоретико-прикладний аспект», створеного українськими вченими, розкрито поняття «оцінювання» як педагогічної категорії, визначено види оцінювання,

його інструментарій (форми й методи збору інформації) [66]. У психологічній та педагогічній літературі обґрунтовано актуальність і розкрито результати досліджень проблем якості освіти, освітнього моніторингу, педагогічної діагностики та вимірювання якісних характеристик об'єктів освітнього процесу (І. Булах [21], Дж. Вілмут [24], Л. Василишин [23], О. Локшина [61]); розроблено й обґрунтовано моделі оцінювання, діагностичні методики і технології, описано результати їх застосування в міжнародній системі освіти (К. Вайс [22], Ж. Делор [27], Н. Кузьмін [40], С. Мартиненко [56], В. Огнев'юк [63]). Питанню методології педагогічних вимірювань та моніторингу освіти присвячені праці таких українських учених, як В. Бахрушина [12], О. Горбаня [12], В. Кальней [37], С. Шишова [37], А. Майорова [57], Н. Мельникової [59], Д. Полев [59], Д. Матроса [59] та інших.

Ґрунтуючись на системному баченні процесу інноваційного розвитку вчителів (1.2), його структури можна стверджувати, що інноваційний розвиток вчителів не зводиться до запровадження виключно освітніх інновацій, а його результати являють собою не просто суму результатів цих нововведень. У вигляді процесу, так і у вигляді результату означеного процесу інноваційного розвитку вчителів, в разі його успіху, завжди породжують ширші й багатоманітніші зміни в структурі й діяльності вчителів. Таке бачення процесу і результатів оцінювання інноваційного розвитку вчителів дозволило констатувати: наукові доробки, присвячені оцінюванню якості загальної середньої освіти, оцінюванню діяльності ЗЗСО загалом і досить фрагментарно - оцінюванню інноваційного розвитку вчителів як особистості, професіонала, агента змін, засвідчили актуальність подальшого розроблення теоретико-методичного забезпечення оцінювання інноваційного розвитку вчителів та зумовили потребу в здійсненні систематизації наукових знань про означений процес.

Розроблення методологічних підходів до оцінювання інноваційного розвитку вчителів залишається однією з основних проблем педагогічної інноватики, оскільки, попри численні роботи в галузі вимірювань, на даний час

не існує єдиної універсальної методики, яка могла б вирішити питання поєднання кількісних та якісних методів аналізу розвитку. Завдання ускладнюється тим, що розвиток є інтегральним внутрішнім утворенням, яке може бути оцінене лише частково, оскільки не всі його складники проявляються зовні, а часто залишаються латентними психологічними відчуттями чи установками [32, 39].

Останнім часом у вітчизняній педагогіці та психології інтерес до оцінювання розвитку людини в професійній сфері став помітно активізуватися, що визначається не тільки внутрішньою логікою розвитку наук, а й нагальними вимогами педагогічної практики. Десятирічний період модернізації, реформування української школи, тривалий перехід від авторитарної до компетентнісної парадигми шкільної освіти створив особливу систему нових цінностей шкільної освіти, яка забезпечила здійснення вибору серед різноманіття цілей і педагогічних підходів до розвитку нових способів професійної діяльності, а саме – інноваційний. Це зумовлює необхідність оцінювання інноваційного розвитку вчителів як головного агента змін, що впливає на реформування шкільної освіти та забезпечує її нову якість; актуалізує оцінювання процесу інноваційного розвитку вчителів в системі методичної роботи ЗЗСО з метою виявлення і вчасного попередження можливих помилок та недоліків у його професійній діяльності; створює необхідні передумови для оптимальної освітньої інноваційної діяльності вчителів та сприяє ефективнішому здійсненню науково-методичної й експериментальної діяльності як учителя, так і ЗЗСО в цілому.

Аналіз наукових досліджень дозволяє розглядати оцінювання інноваційного розвитку вчителів як складний процес визначення і вимірювання кількісних і якісних змін в особистісному та професійному розвитку вчителів щодо фахової діяльності. У цьому контексті необхідно виміряти якісний стан розвитку вчителів (інноваційний або традиційний – номінальна шкала); визначити рівні інноваційного розвитку вчителів (наприклад: актуальний, інновативний, творчий - порядкова шкала) та його кількісні показники, які

нададуть змогу визначати ці рівні за компонентами (критеріями та показниками) структури інноваційного розвитку вчителів, які знаходяться на одному або різних його якісних рівнях (за метричною шкалою у балах); сприяти розробленню рекомендацій, на основі яких здійснюватиметься коригування відповідної системи методичної роботи школи, що забезпечить якісно нову практичну діяльність кожного вчителів та педагогічного колективу в цілому (інтеграція усіх шкал) [64].

Такий алгоритм дій, передусім, потребує уточнення низки понять: «діагностика», «педагогічна діагностика», «моніторинг», «критерії», «показники», «рівні», які виступають у нашому дослідженні як вихідні для характеристики інноваційного розвитку вчителів та визначають простір і способи його функціонування.

Предметом термінологічного аналізу є діагностика. З'ясуємо її зміст і сутність. У загальному значенні діагностика (з гр. мови *diagnosis* – розпізнання) – це особливий вид пізнання, що знаходиться між науковим знанням сутності і пізнанням одиничного явища. Результатом такого пізнання є діагноз як висновок про належність сутності, що виражається в одиничному, до певного встановленого наукою класу [2, с. 41-43].

Методологія діагнозу визначає розпізнання як складний процес, зумовлений необхідністю проникнення в закриту сутність явища, встановлення на основі обмеженої кількості зовнішніх ознак специфічної структури, змісту, причин і динаміки цього явища. Власне діагностика – система технологій, засобів, процедур, методик і методів висвітлення обставин, умов і факторів функціонування об'єктів, перебігу процесів та визначення їх результативності й наслідків у зв'язку із заходами, що передбачаються або здійснюються. У науці, зокрема, і в педагогіці, поняття «діагностика» має два значення: по-перше, це процес, процедура розпізнання будь-якого об'єкта, стану; по-друге, галузь науки, що вивчає принципи, етапи, методи і процеси розпізнання.

Похідним від поняття «діагностика» є поняття «педагогічна діагностика», утворене з двох дефініцій – «педагогічна діяльність» і «діагностика».



Досить часто термін «педагогічна діагностика» застосовується за аналогією з психологічною або медичною діагностикою. На відміну від психологічної діагностики, яка обмежується розробленням і впровадженням методів виявлення та вимірювання індивідуальних психологічних особливостей учня засобами психологічного діагностування рівня його особистісного та інтелектуального розвитку, педагогічна діагностика спрямована на вивчення внутрішнього світу учня і вчителів, визначення тенденцій розвитку кожної особистості, міжособистісних взаємин у класних колективах. Проте, як показало вивчення джерел, у науці ще недостатньо розкрито сутність і зміст понять «діагностика» і «педагогічна діагностика».

Поняттю «педагогічна діагностика», педагогічний словник дає таке тлумачення: «Сукупність прийомів контролю й оцінки, спрямованих на вирішення завдань оптимізації навчального процесу, диференціації учнів, а також удосконалювання навчальних програм і методів педагогічного впливу. Педагогічна діагностика – невід'ємний компонент педагогічної діяльності, оскільки здійснення процесів навчання і виховання вимагає оцінювання, аналізу й урахування результатів цих процесів» [11, с. 205-210]. Із цього визначення випливає, що педагогічна діагностика розглядається й здійснюється стосовно всієї педагогічної практики (процесу особистісного розвитку вчителів) з метою удосконалення освітнього процесу.

Дослідженню педагогічної діагностики присвячена низка сучасних наукових розвідок. Чимало досліджень з питань педагогічної діагностики представлено українськими науковцями (С. Мартиненко [54], Л. Савченко, Г. Цехмістрова), які, досліджуючи місце педагогічної діагностики у структурі педагогічного знання, вважають, що педагогічна діагностика є не тільки практикою «виявлення якості навчально-виховної діяльності, причин її успіхів або невдач, але й напрямком досліджень, що обслуговують цю практику»; підрозділом педагогіки, прикладною наукою, особливим видом педагогічної діяльності.

Актуальними в контексті нашого дослідження є висновки й положення педагогічної діагностики, обґрунтовані в наукових доробках зарубіжних науковців (В. Аванесов, П. Блонський, М. Боритко, К. Інгенкамп, Є. Міхайличев, Г. Кершенштейнер, К. Клауер, А. Кочетов, Л. Маурманн, І. Підласий, В. Ройлеке, Б. Роллет та інших). У працях Б. Бітінас, М. Голубєва, Є. Міхайличева проаналізовано понятійний апарат, сутність, функції, види педагогічної діагностики [19]; досліджено інструментарій педагогічної діагностики й моніторингу в освітньому процесі (Л. Кравченко [38], Н. Кузьміна [41]); визначено технології педагогічного діагностування (С. Архангельський [9], Л. Байкова [11], А. Григор'єв [25]); окреслено критерії ефективності педагогічної діагностики (К. Інгенкамп [35]); висвітлюються поняття методології якісного та кількісного вимірювання педагогічних об'єктів (В. Аванесов [2], В. Симонов [72]), психолого-педагогічного діагностування в межах освітнього процесу (Н. Бордовська [20], Н. Кузьміна [41], А. Реан [70]); досліджено застосування кваліметричних процедур у педагогічній діагностиці (В. Аванесов [2], В. Правий [67]).

У дослідженнях Н. Голубєвим і Б. Бітінасом [17, с. 8-10] розглянуто функції педагогічної діагностики: зворотній зв'язок, оцінка результативності педагогічної діяльності, спонукально-виховна, комунікативна, конструктивна, інформаційна, прогностична.

У сучасних дослідженнях відбувається формування термінології та методології педагогічної діагностики, визнання педагогічної діагностики як невід'ємного компонента педагогічної діяльності, педагогічного процесу (В. Аванесов [2], Н. Бордовська [20], О. Реан [70], В. Симонов [72], С. Сисоєва [73] та інші).

Студіювання наукових розвідок у контексті нашого дослідження дозволяє розглядати педагогічну діагностику як комплексну оцінку, що складається із сукупності: методів і прийомів вивчення цілепокладання вчителів, його професійно-перетворювальної інноваційної діяльності, рефлексивно-

оцінювальних дій; вимірювального інструментарію та технологій педагогічного розпізнання.

Сам процес розпізнання педагогічних явищ передбачає використання сукупності діагностичних операцій, методів збору і обробки діагностичної інформації, встановлення педагогічного діагнозу. Якщо цей процес має постійний, системний характер, його визначають як моніторинг. Термін «моніторинг» походить від латинського слова *monitor* – той, що нагадує, повчає, у сучасній мові означає спостереження, оцінку. В останні роки цей термін стає синонімом понять «систематичне спостереження», «оперативне спостереження». О. Ляшенко виділяє такі види моніторингу: «педагогічний, психологічний, соціологічний, медичний, статистичний, ресурсний, кадровий, управлінський» [52, с. 5-12]. Педагогічний моніторинг є відносно новим явищем і представляє тривале спостереження за об'єктами або сутнісними перетвореннями педагогічної дійсності. У педагогічній та психологічній літературі моніторинг визначається як:

- постійне спостереження за яким-небудь процесом задля виявлення того, чи відповідає цей процес бажаному результату або первісним припущенням;

- система організації збору, зберігання, обробки і поширення інформації про діяльність педагогічної системи, що забезпечує безперервне спостереження за її станом і прогнозуванням її розвитку;

- систематичну діагностику як кількісних так і якісних характеристик ефективності функціонування і тенденцій саморозвитку освітньої системи, включаючи її мету, зміст, форми, методи, дидактичні й технічні засоби, умови й результати навчання, виховання й саморозвитку особистості й колективу. Отже, проблемне поле педагогічного моніторингу спрямоване на постійне спостереження за будь-яким процесом з метою виявлення його відповідності бажаному результату. За визначенням О.М. Майорова, «педагогічний моніторинг – це система збору, обробки, зберігання і поширення інформації про систему освіти або окремих її елементів, яка орієнтована на інформаційне забезпечення управління, дозволяє судити про стан у будь-який момент часу і

може забезпечити прогноз його розвитку» [57, с. 25–48] . На сьогоднішній день у світовій практиці найбільш відомий підхід до моніторингу як до ефективної форми організації діагностування, що дозволяє цілісно, системно відстежити процеси, які відбуваються в шкільній освіті.

Моніторинг як неперервна педагогічна діагностика інноваційного розвитку вчителів сприяє накопиченню фактів для його аналізу і прогнозування. На основі опрацювання літератури за проблемою було визначено загальний алгоритм проведення моніторингу як неперервної педагогічної діагностики інноваційного розвитку вчителів, що передбачає:

- визначення критеріїв, за якими буде відбуватися оцінювання рівнів інноваційного розвитку вчителів; оцінка отриманої інформації та коригувальні дії за потреби;
- вибір показників, за якими оцінюватиметься кожний критерій;
- визначення рівня для кожного показника; оцінка отриманої інформації та коригувальні дії за потреби;
- визначення інструментарію, за допомогою якого буде здійснюватися оцінка показників;
- збір даних;
- оцінка отриманої інформації;
- оцінка проведених заходів.

Загальний алгоритм є ефективною системою дій, результати педагогічної діагностики впливають не лише на якість інноваційного розвитку вчителів та його результату, й на вдосконалення самого моніторингу, оскільки в процесі кожного циклу алгоритму усуваються недоліки попереднього, з'являються нові критерії, завдяки яким оцінка ефективності як інноваційного розвитку вчителів, так і системи методичної роботи ЗЗСО, стає більш повною. Моніторинг має проводитися на різних рівнях: індивідуальному, груповому й шкільному. Діагностичний інструментарій моніторингу охоплює: анкети для викладачів, учнів та адміністрації, тести, опитувальники, навчальну документацію, особисті індивідуальні теми методичної роботи вчителів, продукти самостійної науково-

методичної діяльності вчителів тощо. Інструментом для оброблення результатів моніторингу є комп'ютер і програмне забезпечення для оброблення отриманих даних.

Ми будемо розглядати педагогічну діагностику як систему методів та засобів, які спрямовані на оцінку інноваційного розвитку вчителів, що передбачає, передусім, визначення відповідних критеріїв, показників та рівнів. У світлі того, що професійна педагогічна діяльність становить єдність трьох просторів (Л. Мітіна [58]): система соціальної взаємодії, відносин (педагогічне спілкування), спосіб здійснення діяльності (у нашому дослідженні – інноваційна педагогічна діяльність), творчість вчителів (особистість учителя), саме такий підхід до розробки критеріїв інноваційного розвитку вчителів забезпечує цілісність, системність діагностики, побудованих на принципово новому способі професійної життєдіяльності педагога.

Розглянемо поняття «критерій», оскільки його структурна складність вимагає аналізу наявних підходів до його визначення як наукового поняття, як категорії педагогіки і педагогічної діагностики. Довідкова література наводить декілька визначень до поняття «критерій»:

- мірило оцінки чи судження;
- ознака, яка дає можливість здійснити оцінювання, визначення або класифікація чого-небудь, мірило судження та оцінки;
- критерій істини – засіб перевірки хибності або істинності того чи іншого твердження, гіпотези, теоретичного положення.

На думку вчених, критерії, що застосовуються в педагогічних дослідженнях, мають відповідати таким вимогам: цільова заданість, об'єктивність, істотність, релевантність, правильне співвідношення кількісних і якісних ознак, раціональність (доступність), тобто можливість їх застосування різними суб'єктами. З поняттям «критерій» співвідноситься поняття «показник»: «те, завдяки чому можна зробити висновок про розвиток і хід чого-небудь» [36, с. 40]. Понятійний словник теорії діагностики визначає поняття «критерій» і «показник» як: критерій – змінна величина, котра набуває різних значень в

залежності від різних випадків або для різних моментів часу в межах одного випадку. Критерії надають можливість визначати стан об'єкта діагностування [12, с.74]; показник (від пізньолат. *indicator* – «показник») – це певна величина або якість критерію, що має можливість проявлятися у конкретному об'єкті, тобто міра прояву критерію, його кількісна або якісна характеристика, за якою визначають різні стани об'єкта; зовні добре помітна ознака вимірюваного критерію [14, с. 7]. Кожний критерій поєднує в собі групу показників, котрі його якісно й кількісно характеризують. Також розрізняють кількісні і якісні критерії й показники. Якісні критерії й показники дозволяють зафіксувати наявність або відсутність визначених якостей, властивостей, ознак об'єкта дослідження. Кількісні критерії й показники відображають ступінь їх (якостей) наявності або розвитку [19, с.13], [41, с.197].

Проблема критеріїв і показників інноваційного розвитку шкільної освіти, інноваційної діяльності, професійної компетентності вчителів стали предметом дослідження відомих вітчизняних учених (Г. Єльнікової, В. Іванової, О. Дубасенюк, Ю. Жука, О. Ляшенко, О. Пометун та інших), які окреслили низку вимог щодо визначення критеріїв як загальних, властивих будь-якому педагогічному дослідженню, так і конкретних, котре враховують специфічні особливості вивчення різноманітних аспектів професійно-педагогічної діяльності. По-перше, критерії повинні забезпечувати вимірювання всіх компонентів, які входять у дане утворення і водночас відображають існуючі між ними взаємозв'язки. По-друге, критерії мають бути розкриті через низку якісних і кількісних показників, у міру прояву яких можна стверджувати про більший чи менший ступінь вираження даного критерію. В такому випадку якісні показники із кількісними виступають в єдності. По-третє, критерії повинні відображати динаміку якості вимірюваної у педагогічному просторі і у часі.

Сьогодні існують різні підходи до визначення критеріїв, показників та рівнів інноваційного розвитку вчителів. Дослідники переконані, що ознака, яка використовується як критерій, може бути виражена якісною або кількісною характеристикою. Так, В. Курило визначає термін «критерій» як «об'єктивну

ознаку, за допомогою якої здійснюється порівняльна оцінка досліджуваного явища, ступеня розвитку його у різних обстежених осіб або сукупність таких якостей явища, що відображають його суттєві характеристики і саме тому підлягають оцінці» [50, с.43]. Окремі науковці трактують поняття критерій як «кількісної величини, що визначає якісні характеристики процесу або явища» [3, с. 63]. На думку В. Беспалько, критерій «має бути адекватним тому явищу, виміром якого він є, отже в ньому повинна бути чітко відтворена природа вимірювального об'єкта і динаміка змін, що відтворюється критерієм явища» [15, с. 16]. Теоретичний аналіз дав можливість з'ясувати, що найчастіше дослідники вказують на наступні вимоги: об'єктивність, надійність і простота виміру критеріїв. М. Пряжніков виокремлює, наприклад: компактність, зручність у практичному використанні; можливість цілісно оцінити професійне самовизначення; поєднання якісних і кількісних методів оцінки, які стосуються не лише вчинків та зовнішніх дій, а й внутрішнього світу людини, котра самовизначається; зрозумілість критеріїв в першу чергу для суб'єкта самовизначення, а вже потім для спеціаліста; прогностичність критеріїв, що дозволяє не лише оцінити наявний рівень самовизначення, але й розглядати його у динаміці [5, с. 239]. Складність критеріальної характеристики інноваційного розвитку вчителів пов'язана зі специфікою цієї категорії, оскільки тісний взаємозв'язок і взаємозалежність всіх її елементів ускладнює чітке виділення показників сформованості кожного із критеріїв. Так, К. Юнг зазначав, що показником інноваційного розвитку особистості виступає свідоме ставлення до власного життя: до свого «Я» в широкому сенсі – можливості вплинути на світ і змінити його, вписати себе в багатовимірний соціокультурний досвід, в універсум особистості, Адлер показником вважав певний рівень соціального інтересу та активності [64]. На відміну від критеріїв, у визначенні їх показників не останню роль відіграє суб'єктивний фактор, зокрема, теоретичні позиції і переваги дослідників, їхня належність до певної наукової школи. Тому при виборі показників кожного критерію важливо дотримуватися таких вимог: відповідність показників конкретним критеріям, їх здатність оптимально

відображати специфічні характеристики критеріїв; достатня повнота показників стосовно кожного критерію, їх рядоположність, пропорційність питомої ваги, яка виключає перегин того чи іншого критерію; здатність показників до всебічного охоплення оцінюваного явища і забезпечення його цілісності; забезпечення при мінімумі показників максимуму інформації; смислова прозорість формулювань показника, що не припускає багатозначності тлумачення його змісту.

На основі здійсненого аналізу наукових доробок [2, 5, 6, 9, 10, 11] ми будемо розглядати критерії як якості, властивості і ознаки особистості вчителів на початок експериментально-дослідної роботи (його стан) та в процесі змін у особистісній та професійній сферах (розвиток) у системі методичної роботи ЗЗСО, які стануть підґрунтям для визначення рівнів інноваційного розвитку вчителів; показники як кількісні або якісні характеристики сформованості кожної властивості, ознаки інноваційного розвитку вчителів, тобто ступінь сформованості того чи іншого критерію.

Відповідно до логіки нашого дослідження, спочатку визначимо критерії та показники, а потім, на їх основі – рівні сформованості інноваційного розвитку вчителів. Нами була розроблена технологія діагностики інноваційного розвитку особистості вчителів, в якій були враховані компоненти структури інноваційного розвитку вчителів (особистісний, професійно-перетворювальний, рефлексивно-оцінювальний) та відповідно до них визначені критерії, показники та рівні, підібраний діагностичний інструментарій. Для оцінювання особистісного інноваційного розвитку вчителів ми вимірювали мотивацію та здатність вчителів до інноваційної діяльності, його ціннісні уподобання, педагогічну культуру. Професійно-перетворювальний розвиток вчителів оцінювали через формальні результати його професійної діяльності, кількість та якість інноваційних ідей, впроваджених у педагогічну практику, участь в експериментально-дослідній діяльності. Рефлексивно-оцінювальний розвиток вчителів вивчали через кількісні та якісні методи педагогічної діагностики: наявність сертифікатів щодо підвищення педагогічної кваліфікації; вміння



зробити об'єктивну самооцінку (самоаналіз, рефлексивне есе); аналіз оцінних суджень учнів, батьків, колег.

Виділені критерії та показники інноваційного розвитку вчителів відповідно до його структури в процесі дослідження потребували відповідних коментарів. Так, цільовий критерій інноваційного розвитку вчителів засвідчує особливості в сформованості особистісних якостей педагога (інтуїція, уміння адаптуватися до нових ситуацій, прагнення до успіху, лідерство, креативність, здатність породжувати нові ідеї), що впливають на професійну діяльність; ціннісне самовизначення сенсу життя; усвідомлення власної відповідальності за свій вибір, свої рішення і вчинки; розвиток критичного мислення; творчого потенціалу; здатність конструктивно вирішувати проблеми і приймати рішення, бути готовим до організації і планування; підвищення мотивації і самостимулювання до самовдосконалення, безперервної освіти і самоосвіти, самопізнання, сприйняття цих процесів як життєвих цінностей; розвиток ціннісної орієнтації в житті, вибір життєвої стратегії (доброта, благородство, гідність; індивідуалізація, самореалізація себе як особистості і як професіонала тощо).

Змістовий критерій інноваційного розвитку вчителів охоплює методичну, науково-методичну, пошуково-дослідницьку, соціально-комунікативну сфери інноваційної діяльності вчителів. Сфера інноваційної методичної діяльності складається із визначення способів, методів, форм її здійснення; оволодіння новими технологіями здійснення педагогічної діяльності; підвищення творчого аспекту в методичній роботі, постійна відкритість новому, ентузіазм та ініціативність; здатність до інтуїтивної творчої спонтанності, заснованої на накопиченому відрефлексованому досвіді; розробка нових способів і технологій здійснення інноваційної методичної роботи; вироблення індивідуального педагогічного стилю. Науково-методичний розвиток учителя (його самореалізація) характеризується: накопиченням і розширенням знань, умінь, навичок з предмета, що викладається; структуруванням предметної картини світу; усвідомленням пізнання професії і праці як цінності. Пошуково-дослідна

діяльність характеризується прагненням до дослідницької роботи, розвитком дослідницького потенціалу педагога – усвідомлення себе дослідником (конкретної наукової галузі – далі міждисциплінарної галузі); здатністю до творчого структурування предметного матеріалу, до аналізу і синтезу; науковим осмисленням наявних напрацювань, пізнанням наукової картини світу; самореалізацією себе як професіонала. Соціально-комунікативна діяльність характеризується накопиченням і розширенням психолого-педагогічних знань, умінь, навичок у сфері міжособистісних відносин (у тому числі вміння працювати в команді), зокрема, знання конфліктології та вміння конструктивно вирішувати конфлікти і сприймати критику; розвитком комунікативних здібностей (письмова і усна комунікація); міжособистісними зв'язками; толерантністю; усвідомленням і баченням іншого як цінності, повагою до іншого; ціннісним самовизначенням у соціумі і в системі відносин «Я-Інший» (відносини з учнями, батьками, колегами, адміністрацією, близькими, друзями, сімейні та родинні стосунки та ін.). Результативний критерій інноваційного розвитку вчителів розкриває результативність інноваційної діяльності (самооцінка і самоаналіз її результатів); задоволеність процесом і якістю професійної інноваційної діяльності, відповідність результатів очікуванням, пов'язаним з інноваційною професійною діяльністю, особистісним самовизначенням, тощо. Таке розуміння досліджуваної проблеми дозволяє визначити та охарактеризувати такі рівні інноваційного розвитку вчителів: адаптивний, інтеграційний, дослідницький.

Критерії, показники та рівні інноваційного розвитку вчителів подані у таблиці 2.1.

Адаптивний – вчителі не тільки усвідомлюють значущість інноваційної діяльності, а й виявляють позитивне до неї ставлення, але потреба в особистісній та професійній інноваційній діяльності як засіб розвитку виявлена на актуальному рівні; не виявляють інтересу до науково-творчої, експериментальної діяльності, професійні функції виконують в основному за

стандартом; не відчують потребу в професійному самоаналізі та самооцінці власної діяльності, її результатів.

Таблиця 2.1.

Критерії показники та рівні сформованості інноваційного розвитку вчителів

Критерії	Рівні сформованості інноваційного розвитку вчителів		
	Адаптивний	Інтеграційний	Дослідницький
Цільовий	Розуміння вчителем особистісного сенсу включення в інноваційну діяльність; особистісна потреба в оволодінні новими ідеями, методиками, освітніми технологіями, засобами навчання.	Уміння ставити мету і приймати рішення; визначати своє місце і роль щодо впровадження новацій в освітній процес школи, держави; прагнення досягти високого рівня педагогічної майстерності.	Готовність до постійного особистісного та професійного розвитку; вміння володіти собою в різних педагогічних ситуаціях; наполегливість та цілеспрямованість у виконанні педагогічних задач; власна педагогічна позиція.
Змістовий	Достатній рівень теоретичної та практичної підготовки вчителів, вміння самостійно набувати знання; продуктивна самоосвіта.	Високий рівень теоретичної та практичної підготовки вчителів, вміння набувати нові знання та застосовувати їх у нестандартних педагогічних ситуаціях; вміння перевести знання в область практичного застосування.	Висока сформованість когнітивних, креативних, методологічних якостей; уміння використовувати сучасні педагогічні технології, перетворювати, інформацію, проектувати, моделювати, конструювати освітній процес на компетентнісних засадах з використанням сучасних інноваційних методів; виконувати соціальні ролі в групі і колективі.
Результативний	Адекватна оцінка себе як особистості, професіонала, суб'єкта освітнього процесу; наявність педагогічної рефлексії, здатність розуміти і орієнтуватися в освітніх потребах учнів, батьків, суспільства.	Уміння бачити переваги та недоліки у власному розвитку та професійно-педагогічній діяльності; уміння визначати перспективи у власному професійному зростанні. Наявність стійких позитивних результатів інноваційної діяльності.	Розуміння педагогом самого себе і домінуючого впливу цього розуміння на формування особистісних якостей його індивідуальності; об'єктивність професійних поглядів; глибина, критичність, обґрунтованість самооцінки і самоаналізу результатів інноваційної діяльності; задоволеність професійною діяльністю.

Джерело: власне опрацювання

Інтеграційний – вчителі потребують особистісного інноваційного зростання, професійно-творчій, дослідницькій діяльності. Вони володіють змістом інноваційної діяльності, використовують комплекс методів для аналізу і критичного осмислення досвіду своєї роботи і діяльності членів колективу; проявляють активність і самостійність у вирішенні педагогічних завдань, в інноваційній діяльності, здатні реалізувати свій творчий потенціал; вони успішно здійснюють інноваційні проекти, розробляють програми свого індивідуально-особистісного і професійного зростання, узагальнюють і подають досвід своєї інноваційної діяльності в колективі, на науково-практичних семінарах, конференціях тощо.

Дослідницький – вчителі високо оцінюють значущість інноваційної діяльності та мають потребу в професійній та особистісній самореалізації; вони системно володіють інноваційними педагогічними знаннями і вміннями, здатні аналізувати різні джерела інформації, усвідомлювати їх значущість в практичній діяльності. Вони вносять зміни в свою діяльність через освоєння сучасних ідей і технологій шкільної освіти. Вчителі володіють навиками і можливістю самоаналізу через використання методик діагностики особистісно професійного саморозвитку і вносити коригування в окремі елементи педагогічної системи. Ступінь активності, самостійності і творчості має стійкий саморозвивальний характер, на якому інноваційний розвиток вчителів досягає власного «акме» і продукує ефективну, творчу інноваційну педагогічну діяльність на якісно новому рівні.

Вважаємо за необхідне зауважити, що оцінювання рівня інноваційного розвитку вчителів повинно відтворювати інноваційний поступ вчителів, свідчити про рівень розвитку його особистісних, професійних змін.

## **2.2. Діагностика стану інноваційного розвитку вчителів закладу загальної середньої освіти**

Наукове обґрунтування стратегії діагностики стану інноваційного розвитку вчителів у системі методичної роботи ЗЗСО уможливорює здійснення відповідних діагностичних процедур. Використання різнопланових методів і методик діагностики інноваційного розвитку вчителів у системі методичної роботи ЗЗСО під час констатувального експерименту надасть можливість оцінити як існуючу ситуацію, так і зону найближчого професійного розвитку вчителів, тобто перспективи інноваційного зростання та його вплив на забезпечення нової якості шкільної освіти.

Відповідно до нашого дослідження, його мети і завдань, суб'єктів та об'єктів впливу, діагностичний інструментарій було систематизовано саме для оцінки інноваційного потенціалу та творчих можливостей педагогів, які й забезпечують результативність інноваційної діяльності в системі методичної роботи школи. Доцільними механізмами відслідковування такого розвитку стало оцінювання (оцінка, діагностика, моніторинг, експертиза тощо) продуктивності інноваційних процесів (зокрема й інноваційного методичного середовища ЗЗСО) та його суб'єктів, що надало можливість регулювати та координувати етапи експерименту, тобто управляти ним.

При цьому варто відмітити, що оцінка сама по собі виступає лише фактом або інформацією про щось. Така оцінка не забезпечує сенсу впровадженої ідеї. Свою вагомість вона набуває у співвідношенні до іншої оцінки, скажімо, попередньої чи ідеальної, або оцінки, отриманої в межах реалізованої ідеї за інших умов. Для оцінювання інноваційного розвитку вчителів в системі методичної роботи ЗЗСО, ми використовували діагностику стану інноваційного розвитку вчителів, ефективності інноваційних процесів у межах конкретних програм (проектів) ЗЗСО у порівнянні.

Головне завдання діагностування стану інноваційного розвитку вчителів полягає не в тому, щоб дати йому зовнішню, максимально об'єктивну експертну

оцінку, а в тому, щоб стимулювати самого вчителів до осмислення та вирішення своїх професійних проблем, зорієнтувати його на самоаналіз та самодіагностику. Лише від бажання самого вчителів залежатиме процес його інноваційного розвитку. Саме тому у нашому дослідженні особлива увага приділяється вивченню психологічних процесів та сформованості особистісних якостей вчителів-новатора.

Вивчення особистості вчителів, його інноваційного розвитку та потенціалу, творчих можливостей ґрунтувалося на таких засадах:

1. Вивчення особистості вчителів було спрямоване на вирішення головного завдання – підвищення рівня його інноваційного розвитку.
2. Вивчення було комплексним – тобто охоплювало всі основні професійно-важливі сфери особистості вчителів.
3. Діагностичні методики пропонувалися у доступній для сприймання формі.
4. Дослідження проводилися у звичайних умовах діяльності ЗЗСО.

Науковий підхід щодо вирішення головних завдань психолого-педагогічної діагностики потребував дотримання при проведенні таких принципів: адресність та цілеспрямованість; обов'язкове проведення обліку результатів педагогічної діагностики в подальшій роботі ЗЗСО; вивчення конкретного взаємозв'язку вчителів з педагогічним колективом; відповідність діагностичних процедур сучасним досягненням педагогічної та психологічної науки і практики; неперервність і системність.

У нашому дослідженні принциповими були вимоги до використання методів діагностики вчителів. Передусім, для успішного вирішення поставленого завдання ми використовували систему методик. На нашу думку, одержати надійніші результати можна тільки за умови, якщо підібрані методики не лише охоплюють усі сторони досліджуваного об'єкта, а й взаємно перетинаються, на що власне ми і робили акцент. Ми добирали їх таким чином, щоб була можливість провести якісний та кількісний аналіз результатів

дослідження і одночасно була достатньо простою, аби не потребувати громіздких процедур їх опрацювання.

**Експериментальною базою стали педагогічні колективи:** гімназії «Міленіум» № 318 м. Києва, навчально-виховного комплексу (спеціалізована школа I ступеня з поглибленим вивченням іспанської мови – суспільно-гуманітарна гімназія) № 176 імені Мігеля Де Сервантеса Сааверди м. Києва, Уманської загальноосвітньої школи I-III ступенів № 8 Уманської міської ради Черкаської області, Кловського ліцею № 77 м. Києва. Загалом у дослідженні взяли участь понад 302 респондентів (149 осіб – експериментальна група, 153 осіб – контрольна група), зокрема, учителі, директори та їхні заступники ЗЗСО.

Експериментальні й контрольні вибірки формувалися за методикою «попарного відбору»: за визначеними ознаками (вік, стаж педагогічної роботи, педагогічна категорія, стать, ступінь освіти) і з них відбиралися ті, які за означеними параметрами були приблизно рівними. Вказаний підхід до формування експериментального і контрольного масиву передбачав, що вибірки, задіяні в експерименті, будуть однорідними.

Перший, підготовчий етап (2014 – 2015 рр.) був пов'язаний з усвідомленням структури проблематики дослідження, визначенням і систематизацією методологічних вимог та підготовкою умов для ефективного педагогічного діагностування, аналізом і селекцією відомих методик та розробкою авторських методик щодо оцінювання стану інноваційного розвитку вчителів та проектування комплексної програми діагностики його інноваційної спрямованості.

Другий, діагностично-аналітичний етап (2016 – 2017 рр.) включав у себе проведення констатувального експерименту, констатацію проблем щодо професійної діяльності вчителів, його становлення та рівень готовності до інновацій, інноваційної діяльності (мав переважно аналітичний характер); оцінку здійснення інноваційної діяльності в системі методичної роботи вчителів в закладі ЗЗСО та формувального експерименту присвяченого проектуванню програм педагогічного експерименту і відповідною

методичною діяльністю вчителів, запровадженням експериментальної методики.

Третій, узагальнюючий етап (2017 – 2018 рр.) забезпечив завершення і підсумковий аналіз, узагальнення результатів, статистична перевірка результатів експериментальної роботи, коригування методик.

Процес діагностування стану інноваційного розвитку вчителів ми здійснювали на двох рівнях (за Безпалько В.П.) [15]. Перший рівень – накопичення емпіричних даних: спостереження, ідентифікація і фіксація даних про особистість та інноваційну діяльність учителя. Другий рівень передбачав опрацювання інформації, розпізнавання сутності досліджуваного об'єкта, співвідношення отриманих результатів із практикою, причому діяльність учителя розкладалась на складники різних рівнів, відштовхуючись від ієрархії. Такий поділ процесу педагогічної діагностики є найбільш доцільним, оскільки дозволяє розкрити способи і порядок дій при здійсненні педагогічної діагностики. На першому, емпіричному, рівні широке використання дістали такі методи, як спостереження, індивідуальні бесіди з учителями, різноманітні анкети і опитувальники (тести Q - типу), спрямовані на виявлення особливостей особистості вчителів (тести самооцінок) та позиції учителя в педагогічному колективі (соціометрія), визначення рівня професійної компетентності (тести-ситуації, тести досягнень, тести мотивів). При цьому не залишався поза увагою самоаналіз вчителів, які проводили експертну оцінку, якісна оцінка адміністрації, колег учителів, учнів та батьків, що призводить до охоплення всіх учасників освітнього процесу. Визначивши середню величину отриманих результатів, ми забезпечили найбільшу об'єктивність експертних оцінок. На другому етапі здебільшого використовували методи статистичного аналізу емпіричної інформації, яку було отримано на першому етапі. Результати педагогічної діагностики надалі будуть використовуватись під час розробки системи заходів щодо реалізації висновків, зроблених на основі аналізу результатів вивчення стану інноваційного розвитку вчителів: подолання



труднощів, закріплення позитивного досвіду, зміна психологічних якостей особистості тощо.

Аналіз наявних підходів до діагностики стану інноваційного потенціалу учителя дозволяє констатувати, що найбільш прийнятне її розуміння як сукупність способів вивчення і оцінки ознак, що характеризують спрямованість вчителів на ефективну професійну діяльність та забезпечення нової якості шкільної освіти.

Діагностика оцінки особистісного компонента інноваційного розвитку вчителів у нашому дослідженні із самого початку була спрямована на виявлення обізнаності вчителів про новації в шкільній освіті, на визначення ставлення до нововведень. З цією метою проводили інтерв'ю з ініціаторами нововведень.

Аналіз отриманих відповідей показав, що майже 45% учителів не знають суті нових дидактичних і виховних концепцій, їх відмінностей і переваг; більшість учителів (67%) працюють без творчого підходу щодо запозичень та впровадження новацій.

Оскільки інтерв'ю може не повністю відобразити об'єктивні дані було проведено анонімне анкетування, що дозволило отримати нові, поглиблені та підтверджені результати, розширити розуміння попередньо проведеного інтерв'ю, з'ясувати основні труднощі, визначити зацікавлених осіб.

Результати дослідження на перших етапах експериментальної роботи засвідчили, що для 56% респондентів є цікавими новації та експерименти в педагогічній діяльності. Вони вважають, що запровадження інновацій сприяє підвищенню якості освіти. Як було зазначено в анкетах, в останні роки в закладах ЗЗСО були запроваджені такі освітні інновації:

- зміни, які відбуваються в освітній діяльності (комп'ютеризація, оздоровчо-спортивне обладнання, підручники нового покоління тощо);
- зміни в технологіях навчання і виховання (запровадження проектних, особистісноорієнтованих, модульних технологій тощо);
- зміни відносно форматів, методик і засобів освітнього процесу (тренінгові, діалогові, мультимедійні та діагностичні);

– зміни в змісті освіти (розширення варіативного складника навчального плану, створення авторських навчальних програм тощо).

Аналізуючи узагальнені дані з опитування всіх респондентів, ми можемо стверджувати, що значна кількість учителів та директорів вказують, що в закладах ЗЗСО підтримують інноваційні нововведення (63%), вивчають професійні потреби та можливості вчителів (60%), проводять творчі конкурси (55%). 71% учителів та директорів переконані, що основними причинами, які гальмують упровадження нових ідей і технологій, є надмір документообігу та звітності, велика завантаженість учителів (азначили 90%) та недостатнє матеріально-технічне забезпечення закладів (60%). Процес запровадження інновацій гальмують також консерватизм в освіті (30%) та недостатнє володіння інформаційно-комп'ютерними технологіями (20%). Незначна частина вчителів відмітила психологічну неготовність до сприйняття нових ідей (10%) (Рис. 2.1).

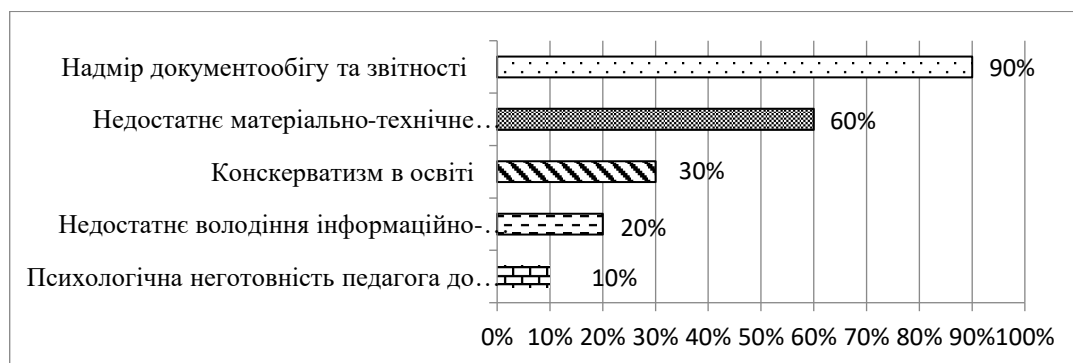


Рис. 2.1. Причини, які гальмують упровадження інновацій (подано у відсотках)

На підставі одержаних даних за вказаними вище методиками, включаючи інтерв'ю, було визначено, що 29 % респондентів не мають достатньої позитивної мотивації до інноваційної діяльності та саморозвитку. У них найнижчий рівень професіоналізму, тобто це група педагогів адаптивного рівня. Такі педагоги піддаються різним ситуативним настроям, не завжди прагнуть до освоєння професійних вершин, тому іноді опиняються у конфронтації з колегами, які досягають високих професійних успіхів. Близько 68% респондентів мають достатню мотивацію до інноваційних перетворень і складають групи педагогів інтеграційного рівня. Структурно їх можна скласти таким чином:

Зацікавлені складають 26% від загальної кількості респондентів інтеграційного рівня за вище зазначеним показником. Ці учителі володіють високим освітнім рівнем і готовності його підвищувати. Багато з них молоді – три чверті у віці до 35 років, це творчі особистості, орієнтовані на результат. Для таких учителів характерне підвищене почуття відповідальності, прагнення до самоствердження, збереження творчих зв'язків з колегами.

Позитивна орієнтація на роботу спостерігається у досвідчених працівників. Відповідно до досліджень, кількість таких педагогів близько 28%. Це люди переважно старшого віку, половині з них – за 35. Найважливішим для них є сам зміст роботи та позитивна атмосфера в колективі. Молодих й енергійних педагогів, які легко мотивуються кар'єрним зростанням - приблизно 14%. Вони честолюбні й підходять під класичну систему мотивації. Відповідно тільки 3% вибірки мають дослідницький рівень мотивації до інноваційної діяльності та саморозвитку. З метою вивчення досліджуваних педагогічних колективів, особливостей інноваційної діяльності та ставлення до неї, було проведено анонімне анкетування. Аналіз відповідей респондентів засвідчив, що здебільшого педагогічні колективи ЗЗСО зорієнтовані на інноваційну діяльність за особистісним компонентом, який включає в себе мотиваційну орієнтованість, найменше – за професійно-перетворювальним, який включає в себе практичну орієнтованість (Рис. 2.2).

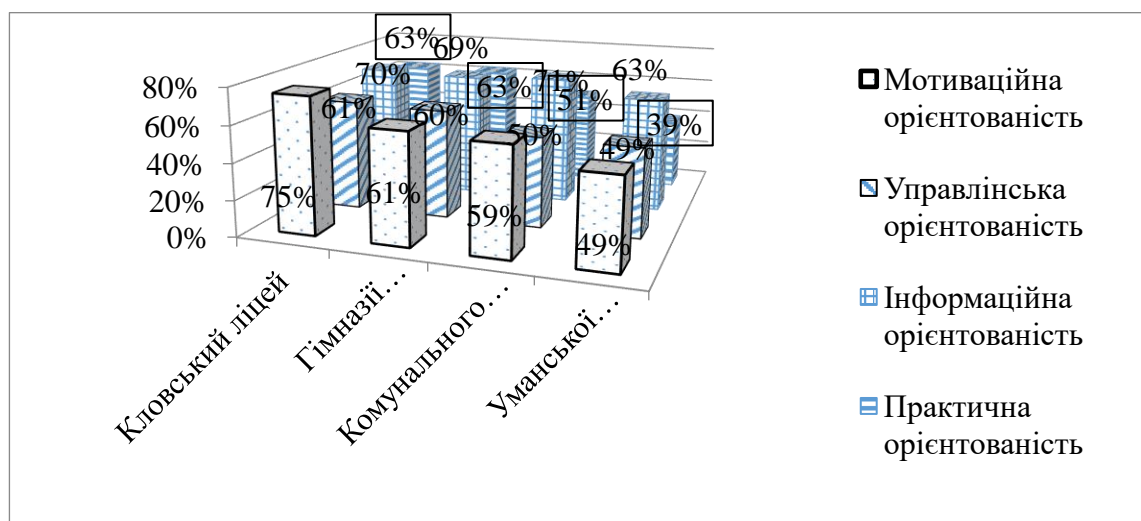


Рис. 2.2. Орієнтованість педагогічних колективів ЗЗСО на інноваційну діяльність (подано у відсотках)

На рис.2.2. мотиваційна орієнтованість відображається в особистісно значимому ставленні учителя до об'єкта і предмета його діяльності; відображається у навичках аналізу та прагненні до активного вирішення нестандартних педагогічних ситуацій, в інтересі до планування, до освоєння нового; орієнтації на інноваційну діяльність.

Управлінська орієнтованість відображається у рівні використання нових підходів в організації навчального процесу, нових технологій та засобів реалізації особистісноорієнтованої системи освіти, що забезпечує результативність роботи вчителів. Інформаційна орієнтованість відображається в сукупності алгоритмів педагогічної діяльності, пов'язаних з широким залученням до навчального процесу нових інформаційних і комунікативних технологій. Практична орієнтованість відображається в умінні педагога визначати найбільш ефективні прийоми і способи впровадження інновацій, у ступені майстерності володіння впроваджуваними технологіями, методиками. Виявлено, що фактором, який найбільше перешкоджає впровадженню інновацій та освоєнню інноваційних методів, респонденти визначили недостатню навчально-матеріальну базу (73%). На надлишок документообігу, нестачу часу для підготовки до занять вказали 65% учителів, на недостатнє освоєння нововведень – 27%, недостатнє володіння інформаційно-комп'ютерними технологіями – 27% респондентів (Рис. 2.3).

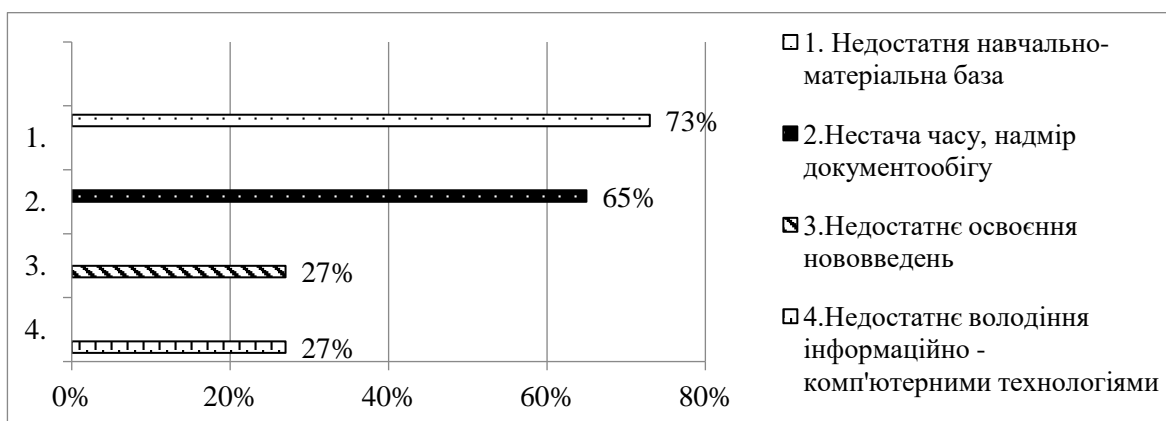


Рис. 2.3. Причини, що перешкоджають впровадженню інновацій (подано у відсотках)

Майже всі педагоги вважають, що вибір нових технологій навчання має бути не рішенням адміністрації, а особистим бажанням учителя. Третина опитаних відзначила свою невпевненість у тому, чи принесуть нововведення практичну користь. Основне протистояння новому створює так званий бар'єр навичок і звичок, який проявляється у прив'язаності до вже сформованого стилю роботи. 31% вчителів відповіли, що головною причиною опору нововведенням є невмотивовано, з їхньої точки зору, відкинуті традиції та досвід.

Найсуттєвішою перешкодою до впровадження інновацій у педагогічну діяльність є внутрішній бар'єр, котрий, на думку переважної більшості вчителів спричиняється великими витратами часу на підготовку до уроків. 14% респондентів-вчителів висловили, сумніви, щодо можливості застосування нових методів та форм роботи.

Педагоги повністю усвідомлюють як сенс так і цілі освітньої діяльності в контексті актуальних проблем сучасної школи, проте, не кожен із них має можливість впевнено включитись в інноваційну діяльність. Реалізація інноваційної діяльності потребує не лише володіння знаннями педагогічної інноватики, але й потенційної спрямованості педагога до даного виду діяльності.

Порівняння полярних груп вчителів уможливило виділення психологічних якостей особистості, які визначають її інноваційний потенціал та інноваційну спрямованість. До особистісних якостей, що притаманні педагогам, ми можемо віднести такі: достатній оптимізм, котрий дає можливість зберігати віру в успіх навіть у разі виникнення критичних ситуацій; знижена емоційна чутливість, яка виключає надмірну реактивність на події та дає можливість зберігати душевний спокій у нелегких умовах педагогічної діяльності; дослідницький рівень внутрішньої локалізації контролю вольової дії, що проявляється у схильності людини відповідати за свої власні дії, а не перекладати цю відповідальність на інших людей, або звинувачувати певні зовнішні «об'єктивні обставини»; значна гнучкість мислення, тобто вміння швидко переключатися при розв'язанні проблеми, бачити її з різних боків. В не меншій мірі це відноситься до інших особистісних характеристик, наприклад, достатньо високої емоційної зрілості,

яка означає тверезу, реалістичну, швидше раціональну, ніж емоційну оцінку ситуації; високого рівня інтелектуальних здібностей, сміливості та рішучості у діяльності. Опираючись на одержані нами результати діагностики особистісного компонента, вихід на дослідницький рівень педагогічної діяльності передусім вимагає перебудови мотиваційної сфери особистості вчителів, ієрархії його зовнішніх і внутрішніх стимулів, цілей, ціннісних орієнтацій, установок, спрямованості, прагнень, інтересів. Від того, якими цінностями, мотивами, смислами керується вчитель, залежить спрямованість та інноваційний потенціал його діяльності та особистості в цілому. Тобто, у сформульованих педагогом цілях власної інноваційної діяльності виявляється особистісна значущість конкретних мотивів. Суб'єктний підхід до аналізу інноваційного розвитку- це бачення вчителів власного інноваційного потенціалу, анкета № 2 (модифікація методики Т. В. Морозової Додаток Б) за методикою оцінки рівня інноваційного потенціалу педагогічного колективу (Рис. 2.4). На жаль, тільки 17% досліджуваних педагогів чітко розуміють свою професійну ціль, з них 7% мають вибудовану покрокову стратегію її досягнення. Відповідно, 17% респондентів – педагогів згідно нашої класифікує відображають інтеграційний рівень сформованості інноваційного розвитку, 17% – дослідницький рівень. Більшість досліджуваних педагогів, а саме, 66% зазначили, що ніколи не задумувалися над цим, відповідно вони відображають адаптивний рівень інноваційного потенціалу.

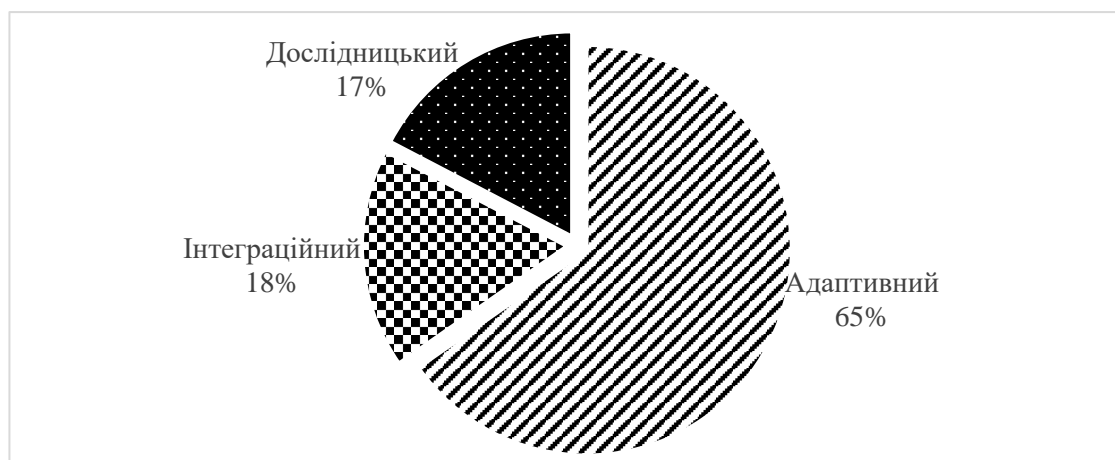


Рис. 2.4. Розподіл вчителів за рівнями інноваційного потенціалу (подано у відсотках)

Діагностику названих компонентів інноваційного розвитку педагогів ми здійснювали в основному індивідуально. Це нам дало можливість у зворотному порядку надати досліджуваним консультації на основі одержаних результатів, обумовити причини, наслідки, надати рекомендації.

Враховуючи специфіку рефлексивно-оцінювального компонента інноваційного розвитку вчителів, особливості його професійної діяльності, ми вважали доцільним у рамках дослідження цього компонента діагностувати, на яких рівнях у вчителів сформована професійна самооцінка. За результатами проведеної діагностики можна стверджувати, що 45 % педагогів-респондентів мають динамічний неадекватно завищений рівень професійної самооцінки (ПСО), 20% – динамічний адекватний, 25% – консервативний, 7% – ситуативний, 3% – дифузний рівень ПСО (Рис. 2.5).

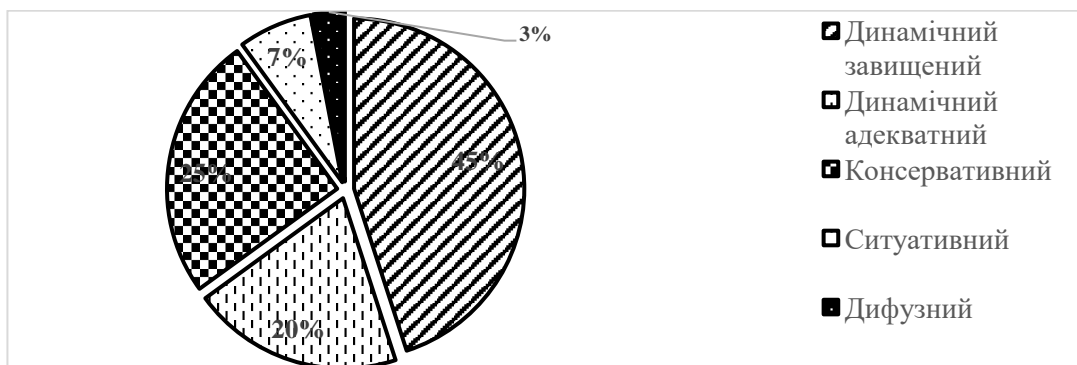


Рис. 2.5. Розподіл педагогів за рівнями професійної самооцінки (подано у відсотках)

Відповідно до наших рівнів ми одержали такі результати: дослідницький – 65%, інтеграційний – 25% та адаптивний – 10%.

Чіткість соціальної і професійної позицій є однією з основних вимог, які перед вчителями ставить педагогічна професія. Саме здійснюючи педагогічну діяльність, учитель виражає себе як суб'єкт педагогічної діяльності. Позиція педагога – це система тих інтелектуальних, вольових і емоційно-оціночних ставлень до світу, педагогічної діяльності, які є джерелом його активності, зокрема. Вона визначається, з одного боку, тими вимогами, очікуваннями і можливостями, які ставить перед учителем суспільство, а з іншого, діють

внутрішні, особистісні джерела активності – прагнення, переживання, мотиви і цілі педагога, його ціннісні орієнтації, світогляд, ідеали. На їх основі формується мотиваційно-ціннісне ставлення до педагогічної діяльності, яке в кінцевому результаті виражається в спрямованості, що становить ядро особистості вчителів.

Аналіз відповідей респондентів свідчить про те, що більша половина опитаних вчителі респонденти володіють інтерактивними та ігровими методиками, методикою особистісно зорієнтованого навчання (58%, 59% та 79% і, відповідно, можуть ділитися досвідом). За результатами опитування, дві третини учителів частково володіють проектними методиками, методикою проблемного навчання, розвитку критичного мислення та діалогового навчання. На підставі аналізу відповідей, одержаних під час анкетування та інтерв'ю, виявлено, що більша половина вчителів, а саме 52% не володіють методикою модульно-блочного навчання, 69% – методикою тренінгового навчання та понад 23% – методикою інтенсифікації навчання на основі опорних схем.

Інноваційний потенціал закладу освіти – це здатність педагогічного колективу сприймати, створювати та реалізовувати нововведення. Одним із перспективних шляхів реформування сучасної освіти визнається впровадження інновацій у діяльність освітніх установ і у процес управління цією діяльністю. У практичній діяльності сучасного керівника освітнього закладу пошуки шляхів розв'язання проблеми підвищення якості освіти пов'язуються з упровадженням інновацій в управління освітнім процесом та забезпеченням роботи школи в розвиваючому режимі. Слід звернути увагу на той факт, що не всі керівники повідомили про зміни в управлінні закладом освіти. Серед сучасних форм і методів управління закладом освіти директори зазначили, що використовують моніторинг якості управлінських рішень та педагогічні консилиуми, працюють над іміджем закладу освіти. Консалтинг, кейс-стаді, фандрайзинг як найсучасніші методи управління майже не використовуються.

Важливим стимулом та передумовою інноваційної діяльності у освітньому закладі є методична робота. Результати дослідження засвідчили, що оволодінню



активними та інтерактивними формами навчання сприяє методична робота (зазначили 56%), опануванню новітніх технологій (53%), розвитку навичок організації різних форм навчання (50%), стимулюванню до впровадження у практичну діяльність елементів інноваційних технологій (46%). Значно менше уваги теоретичній підготовці вчителів до роботи в інноваційних проектах та ознайомленню педагогів із новими методами оцінювання навчальної діяльності учнів приділяють методичні служби закладів освіти.

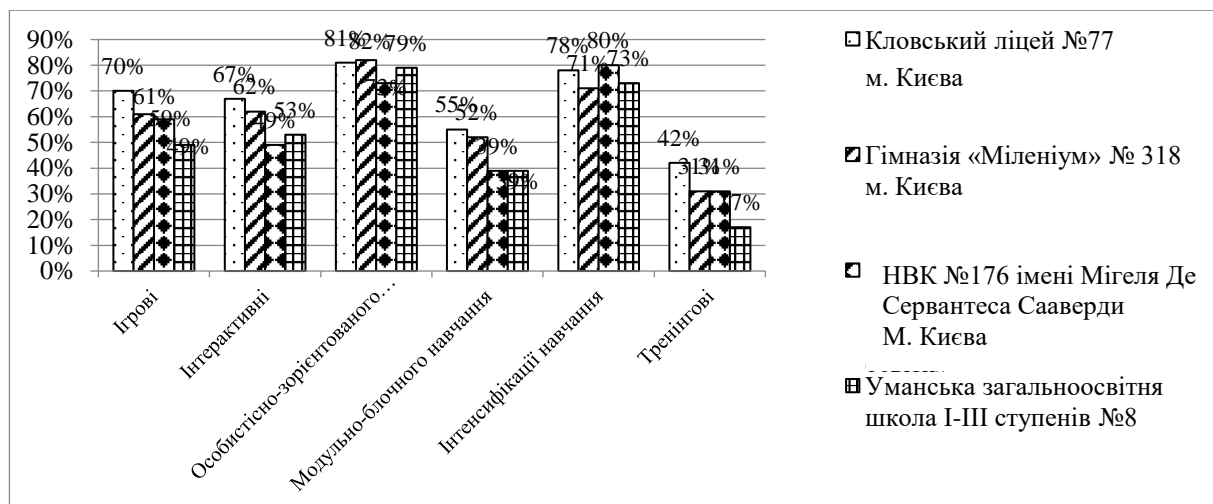


Рис. 2.6. Стан володіння вчителями інтерактивно-інноваційними технологіями (подано у відсотках)

Слід звернути увагу на те, що лише деякі директори та третина вчителів назвали напрямки щодо покращання інноваційного потенціалу свого закладу. Покращання інноваційного потенціалу, на думку респондентів, можливе за таких умов: проведення моніторингу фахової майстерності вчителів, покращання матеріально-технічної бази школи, забезпечення електронними засобами навчання, зменшення документообігу та звітності, можливість матеріального стимулювання вчителів до інноваційної діяльності, поширення варіативного складника навчального плану, використання авторських програм.

Згідно з опитуванням, вчителі основним показником інноваційного розвитку вважають компетентність і знання (81%). Трохи більше половини респондентів (55%) важливим показником інноваційного розвитку назвали

креативність (здатність до творчості, нестандартного розв'язання проблемних ситуацій). Відповідно до цього слід відмітити, що тільки творчо розвинена людина здатна бути інноваційно ефективною. Менш ніж третина опитаних вчителів (30%) відзначають спрямованість до інноваційної діяльності важливим показником процесі інноваційного розвитку.

Аналіз даних одержаних у ході діагностики, засвідчив, що менше половини вчителів (42%) займаються самоосвітою, володіють методами педагогічних досліджень, беруть участь у роботі творчих груп, створюють власні інноваційні розробки, мають публікації та розміщують матеріали на WEB-сайтах. Такий стан інноваційних знань, умінь та навичок вчителів дозволяє зробити висновок про те, що включення педагога в інноваційний процес часто відбувається спонтанно, без урахування його особистої та професійної готовності до інноваційної діяльності.

Для вивчення рефлексивно – оцінювального компонента інноваційного розвитку вчителів ми використовували індивідуальні і групові бесіди та консультації, різноманітні проєктивні методики, метод «щоденника», карту спостережень, есе, особистісні опитувальники та анкету, в якій проводилася оцінка і самооцінка здібностей до інноваційної діяльності, за методикою Карта педагогічної оцінки здібностей вчителя до інноваційної діяльності (Додаток В). Одержані результати (за параметром дослідницький рівень) подані нижче (Рис. 2.7).

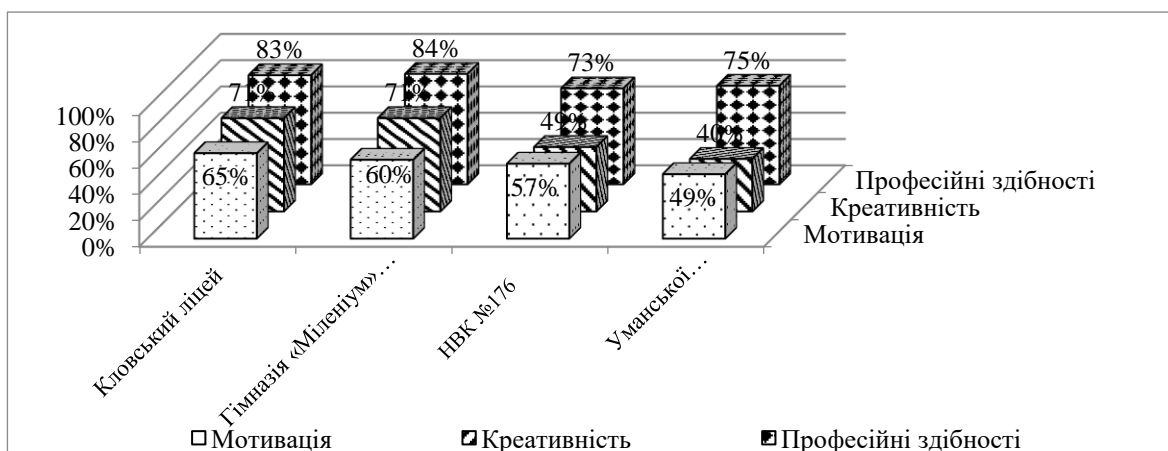


Рис. 2.7. Результати самооцінки педагогами експериментальних закладів власних здібностей до інноваційної діяльності (подані у відсотках)

Як зазначалось вище, діагностику педагогічної інноваційної діяльності вчителів можуть здійснювати керівники школи, методисти, психологи, колеги, учні, батьки. При цьому оцінка праці вчителів здійснюється зовні, в той же час паїд час проведення діагностичних процедур учитель отримує знайомиться з вимогами до своєї професійної діяльності, про способи оцінки, тобто таким чином оволодіває вмінням самостійно проводити діагностику педагогічної діяльності. В процесі дослідження ми намагалися стимулювати учителів до наступних напрямків самодіагностики своєї роботи:

- 1) раціональне використання традиційних методик та попереднього досвіду;
- 2) оволодіння новими прийомами навчальної діяльності та методиками;
- 3) поєднання нових методик та попереднього досвіду при організації освітнього процесу;
- 4) забезпечення зворотного зв'язку, який здійснюється в процесі самоаналізу та самооцінки викладання власного предмета.

На основі методології Безпалько В. П. [14], ми пропонували педагогам користуватися такою структурою та етапністю самодіагностики: самоаналіз, самокорекція, самостереження та самооцінка, які утворюють завершений цикл. Етап самооцінки вимагав від вчителів визначитися зі ставленням до себе і своєї педагогічної діяльності. На етапі самокорекції реалізовувався зворотний зв'язок. Саме тут втілювався в педагогічну діяльність результат попередніх етапів самодіагностики. У контексті вищезазначеного, вчителі в процесі самоаналізу, саморефлексії, самодіагностики визначили, на якому рівні вони знаходяться як вчителі за методикою «Здібності педагога до творчого саморозвитку» (І. В. Нікішина – Додаток Г). Результати подані у відсотковому вираженні за визначеними нами рівнями(Рис. 2.8):

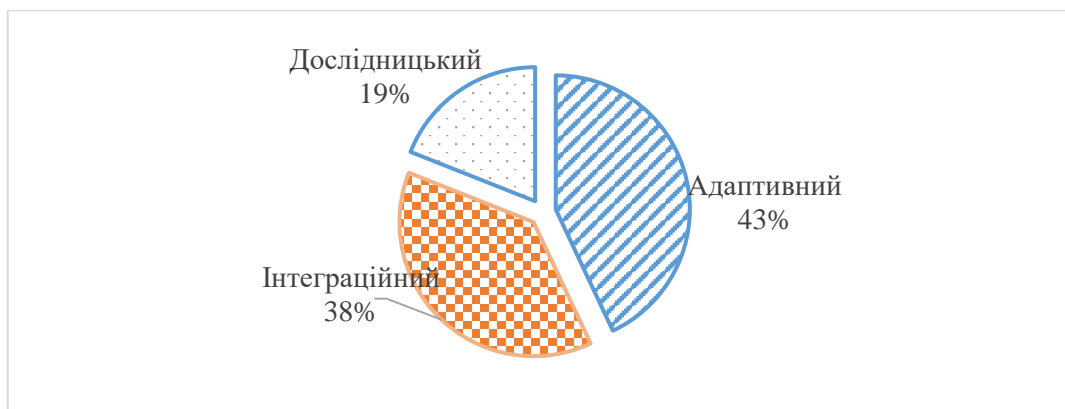


Рис. 2.8. Розподіл вчителів за рівнями розвитку прагнення до творчості і саморозвитку (подано у відсотках)

1. Дослідницький рівень – 19%, такі вчителі постійно прагнуть до саморозвитку і творчості та реалізують ці прагнення.

2. Інтеграційний рівень – 38%, такі вчителі проявляють творчість як пошук і знаходження об’єктивно нових задач, методів, способів, прийомів, форм, засобів виховання та навчання (новаторство).

3. Адаптивний рівень – 43%. Вчителі володіють інноваційними вміннями загалом, приблизно, невпевнено.

З метою вивчення механізму оцінювання вчителем самого себе, своїх якостей, можливостей, місця серед інших людей в нашому дослідженні ми використали окремі шкали методики «САМОАЛ» Е. Шострома в модифікації Н. Каліної і А. Лазукіна. Зокрема, за шкалою «Саморозуміння» 26% респондентів виявили дослідницький рівень розуміння себе, своїх бажань і потреб, у них відсутнє окреслення від власної сутності. У більшій частини респондентів (54%) середні показники за цією шкалою, що свідчить про те, що в деяких ситуаціях ці респонденти проявляють невпевненість, мають певну мету в житті, розуміють її важливість, але, можливо, дещо недооцінюють свої можливості для її реалізації. Низький бал за шкалою саморозуміння отримали досліджувані (20%), які невпевнені, орієнтовані на думку оточуючих.

Аналогічна тенденція спостерігається у показниках за шкалою «Аутосимпатія». Дослідницький рівень спостерігається у невеликій кількості досліджуваних (31%), що вказує на те, що у незначної частини досліджуваних

учителів добре усвідомлювана позитивна Я-концепція, а відтак і стійка адекватна самооцінка. Переважає середній рівень (54%) показників за цією шкалою, що свідчить про недостатній рівень самосприйняття, спостерігається ситуативне вміння приймати свої недоліки.

У нашому дослідженні педагогічна рефлексія розглядалася як системна категорія, яка складається з двох взаємопов'язаних підсистем: сукупності уявлень вчителів про особливості ефективної професійної діяльності та сукупності уявлень про себе як суб'єкта професійної діяльності. У цьому контексті для становлення високопрофесійного фахівця-новатора вкрай важлива робота над собою, спрямована на саморозвиток, самопізнання та активізацію особистісного потенціалу; наявність професійно значущих особистісних якостей та відчуття міри їх сформованості.

На нашу думку, розвиток навичок самодіагностики педагогів сприятиме об'єктивній оцінці, самостійному аналізу і внесенню необхідних коректив у освітній процес. Це дозволить вийти на новий рівень самоорганізації в режим неперервного педагогічного вдосконалення та пошуку.

Отже, вище ми розкрили стан структурних елементів інноваційного розвитку вчителів, а саме – особистісного, професійно-перетворювального, рефлексивно-оцінювального компонентів та проаналізували інноваційний потенціал учителів на основі нашої вибірки, яка включала педагогів-респондентів Кловського ліцею №77 м.Києва, Гімназії «Міленіум» № 318 м. Києва, Уманської загальноосвітньої школи I-III ступенів №8, Комунального закладу «Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти».

Ми перевірили за вище зазначеними діагностичними методиками та іншими індивідуальними та групових діагностичних процедур, що включали аналіз: рівня підготовки вчителів до роботи з учнями школи; відвідування уроків, спостереження, використовували методу експертних оцінок, аналіз конспектів уроків учителів з предмету, самоспостереження, самоаналіз та інше.

Результати діагностичних методик та процедур дали нам можливість шляхом узагальнення отриманих визначити інтегральні показники рівнів ключових компонентів інноваційного розвитку вчителів, що наведено в табл. 2.2.

Таблиця 2.2

Рівні сформованості компонентів інноваційного розвитку вчителів в ЕГ та КГ під час констатувального етапу дослідження (подано у кількості осіб)

Компоненти інноваційного розвитку вчителів	Контрольна група			Еспериментальна група		
	Рівень					
	адаптивний	інтеграційний	дослідницький	адаптивний	інтеграційний	дослідницький
Особистісний	93	39	18	76	47	27
Професійно-перетворювальний	92	37	21	74	53	23
Рефлексивно-оцінювальний	104	28	18	85	38	27

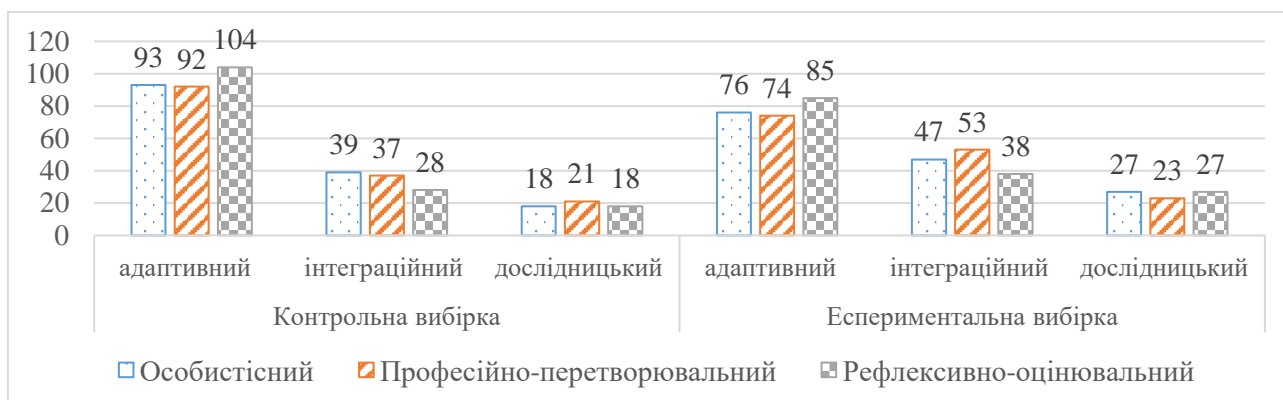


Рис. 2.9. Сформованість рівнів компонентів інноваційного розвитку вчителів в ЕГ та КГ під час констатувального етапу дослідження (подано у кількості осіб)

У ході дослідження особистісного компоненту, було з'ясовано, що вчителі мають різну фахову підготовку, часто не враховувались індивідуальні особливості учнів; дослідження професійно-перетворювального компонента відобразило, що більшість респондентів вказали на необхідність підвищення рівня практичного володіння та можливостей використання інформаційних технологій та комп'ютерних навчальних програм, поповнення методичного арсеналу (використання дидактичних ігор, інтерактивних технологій тощо).

Потребу в підвищенні рівня теоретичних знань з методики відзначила незначна частина респондентів, визначивши при цьому власний рівень теоретичних знань по-різному. Так, самооцінка рівня теоретичних знань учителів, які мають стаж роботи до 3-х років особливо не відрізняється від самооцінки вчителів, що мають стаж роботи понад 10 років, зокрема: 87 % молодих учителів і 85 % учителів зі значним стажем роботи оцінили рівень своїх теоретичних знань як дослідницький. При цьому на необхідність поповнення теоретичних знань вказують 94 % молодих учителів і 89 % учителів зі стажем роботи. Також респонденти визнали актуальну потребу в уточненні особливостей дидактичної структури уроку та розвиток практичних навичок в її безпосередній реалізації (82 %). Щодо рефлексивно-оцінювального компонента, для вчителів є характерним часткове усвідомлення своїх специфічних характеристик, поверховий рефлексивний аналіз інформації, який здійснюється не з власної ініціативи, а під впливом обставин або інших людей. Отримані результати засвідчили: досліджувані в основному використовують середній (репродуктивний) рівень рефлексування, який проявляється в стихійному, неорганізованому характері протікання рефлексивних процесів, можливим є емоційне реагування особистості на ситуацію, без пошуку раціонального способу її вирішення. Результати підтверджують те, що необхідно створити умови, які б стимулювали прогресивний розвиток особистісної рефлексії як механізму самопізнання та саморозуміння, результатом якого є розвиток особистості, формування людини як суб'єкта життєдіяльності, як професіонала.

У результаті проведеної комплексної діагностичної роботи, можна зробити висновок, що суттєвих змін потребують всі компоненти інноваційного розвитку вчителів, зокрема особистісний компонент, підвищення рівня інноваційної спрямованості – 73 % респондентів; аналіз професійно-перетворювального компонента – 61% респондентів; рефлексивно-оцінювального – 75 %.

Для доведення репрезентативності отриманих даних у результаті констатувального експерименту та перевірки припущення про те, що контрольні групи (КГ) і експериментальні групи (ЕГ) формувалися попарно і не мали

суттєвих відмінностей було застосовано їх обробку статистичними методами за допомогою такого алгоритму:

1. Сформульовано статистичні гіпотези: Перша гіпотеза ( $H_0$ ): кількість досліджуваних, які отримали вищі показники по визначених нами рівнях в ЕГ не більша, ніж в КГ.

2. Друга гіпотеза ( $H_1$ ): кількість досліджуваних, які отримали високі показники по визначених нами рівнях в ЕГ, суттєво більша ніж в КГ.

3. Здійснити перевірку істинності сформульованих гіпотез за допомогою статистичного критерію  $\chi^2$  (хі-квадрат), виконуючи наступні кроки:

- розрахунок теоретичної частоти ( $f_t$ );
- підрахунок різниці між емпіричною і теоретичною частотами по кожному розряду;
- визначити число ступенів свободи;
- отримати різниці зведені в квадрат;
- отримані квадрати різниць розділити на теоретичну частоту;
- обрахувати суму частот, отримана сума є  $\chi^2_{emp}$ .

Дані для підрахунків візьмемо з таблиці 2.2. Застосування цього критерію дасть змогу оцінити ймовірність відмінностей між двома групами, в яких зафіксовано ефект впливу розробленої технології на вплив інноваційного розвитку вчителів.

4. Підтвердити чи спростувати достовірність висунутих гіпотез з вірогідністю 95 % за допомогою критерію  $\chi^2$  (хі-квадрат) Пірсона. Обсяг вибірки 302 особи (кількість педагогічних працівників контрольних та експериментальних груп на початку і в кінці експерименту залишалася без змін і становила по 149 осіб для експериментальної групи та 153 особи для контрольної) гіпотетично передбачав репрезентативність даних експерименту.



Таблиця 2.3.

Розрахунок критерію  $\chi^2_{емп}$  для особистісного компоненту ІР під час констатувального етапу дослідження

Комірки таблиці частот		Емпірична частота $f_{ej}$	Теоретична частота $f_t$	$f_{ej} - f_t$	$(f_{ej} - f_t)^2$	$\frac{(f_{ej} - f_t)^2}{f}$
1	А	94	86.13	7.87	61.94	0.719
2	Б	76	83.87	-7.87	61.94	0.739
3	В	40	43.57	-3.57	12.74	0.292
4	Г	46	42.43	3.57	12.74	0.3
5	Д	19	23.3	-4.3	18.49	0.794
6	Е	27	22.7	4.3	18.49	0.815
Сума						3.66

Кількість ступенів свободи при зіставленні емпіричних розподілів визначається за формулою:  $U = (K-1)(C-1)$ , де  $K=3$  (кількість рівнів),  $C=2$  (кількість масивів, що порівнюються). Для  $U = 2$  згідно з таблицями критичних значень  $\chi^2_{кр}$  знаходимо:  $\chi^2_{кр} = 5.99$  ( $p < 0,05$ ),  $\chi^2_{кр} = 9.21$  ( $p < 0,01$ ).

Оскільки  $\chi^2_{емп}$  менше критичного значення  $\chi^2_{емп} < \chi^2_{кр}$  ( $3.66 < 5.99$ ) ми маємо констатувати випадковий характер відмінностей результатів перевірки зміни особистісного компоненту інноваційного розвитку вчителів між контрольними та експериментальними групами.

Таблиця 2.4

Розрахунок критерію  $\chi^2_{емп}$  для професійно-перетворювального компоненту ІР під час констатувального етапу дослідження

Комірки таблиці частот		Емпірична частота $f_{ej}$	Теоретична частота $f_t$	$f_{ej} - f_t$	$(f_{ej} - f_t)^2$	$\frac{(f_{ej} - f_t)^2}{f}$
1	А	93	84.61	8.39	70.39	0.832
2	Б	74	82.39	-8.39	70.39	0.854
3	В	38	45.6	-7.6	57.76	1.267
4	Г	52	44.4	7.6	57.76	1.301
5	Д	22	22.8	-0.8	0.64	0.028
6	Е	23	22.2	0.8	0.64	0.029
Сума						4.31

Згідно з таблицями критичних значень  $\chi^2_{кр} = 5.99$  ( $p < 0.05$ ),  $\chi^2_{кр} = 9.21$  ( $p < 0,01$ ), а  $\chi^2_{емп} = 4.31$  і, відповідно, менше критичного значення, тому ми маємо прийняти нульову гіпотезу, із ймовірністю 95 %, і стверджувати, що зміни професійно перетворювального компоненту інноваційного розвитку вчителів під час констатувального етапу дослідження не були статистично значимими.

Таблиця 2.5

Розрахунок критерію  $\chi^2_{емп}$  для при зміні рефлексивно-оцінювального компоненту ІР під час констатувального етапу дослідження

Комірки таблиці частот		Емпірична частота $f_{ej}$	Теоретична частота $f_t$	$f_{ej} - f_t$	$(f_{ej} - f_t)^2$	$\frac{(f_{ej} - f_t)^2}{f}$
1	А	102	94.74	7.26	52.71	0.556
2	Б	85	92.26	-7.26	52.71	0.571
3	В	31	34.45	-3.45	11.9	0.345
4	Г	37	33.55	3.45	11.9	0.355
5	Д	20	23.81	-3.81	14.52	0.61
6	Е	27	23.19	3.81	14.52	0.626
Сума						3.06

За результатами обчислень  $\chi^2_{емп} = 3.06$ , це дає нам право стверджувати, що справедливою є нерівність,  $\chi^2_{емп} < \chi^2_{кр}$  ( $3.06 < 5.99$ ), що можемо стверджувати із ймовірністю 95 %.

Згідно з правилом прийняття рішень, отримані результати дають вагомі підстави для прийняття нульової гіпотези  $H_0$ : кількість досліджуваних, які отримали вищі показники по рівнях рефлексивно-оцінювального компоненту інноваційного розвитку вчителів в експериментальних і контрольних групах не мала суттєвих відмінностей. За результатами статистичної обробки результатів, ми можемо стверджувати, що контрольні та експериментальні групи формувалися попарно і відповідно за всіма компонентами інноваційного розвитку вчителів були подібними.

Крім того, на констатувальному експерименті нами було досліджено рівні інноваційного розвитку вчителів у контрольних та експериментальних групах (Табл. 2.6) .

Таблиця 2.6

Розподіл вчителів за рівнями інноваційного розвитку (подано у відсотках)

Вибірки	Рівні		
	адаптивний	інтеграційний	дослідницький
Експериментальна група	52.6%	30.2%	17.2%
Контрольна група	63.0%	23.7%	13.3%

Аналізуючи розподіли вчителів за рівнями інноваційного розвитку у контрольних та експериментальних групах (Табл. 2.6.), ми можемо стверджувати, що вибірки є подібними. В ході наших спостережень було помічено, що організація освітнього процесу на уроках не завжди здійснюється з урахуванням індивідуальних особливостей учнів; частина педагогів потребувала методичної допомоги та підвищення рівня самоосвіти та саморозвитку. Проте, переважна більшість вчителів вважали, що їх інформаційна готовність до здійснення інноваційної діяльності є знаходиться на високому рівні: ці вчителі постійно опановують методики творчої діяльності та займаються самоосвітою. Доволі незначний відсоток учителів відзначили серед відповідей відсутність необхідних знань для здійснення інноваційної діяльності. Чверть вчителів дали помилкові відповіді на запитання «Що таке інновація?» та 13% респондентів не змогли правильно визначитися зі складниками

інноваційної діяльності. Більшість педагогів назвали факторами, які найбільше перешкоджають впровадженню інновацій нестачу часу та недостатню навчально-матеріальну базу. Велика витрата часу та громіздка підготовка до уроків, на думку вчителів, є найсуттєвішим внутрішнім бар'єром, що перешкоджає впровадженню інновацій у педагогічну діяльність.

Згідно опитування, не всі ЗЗСО мають матеріально-технічні можливості для здійснення інноваційної діяльності, інформаційне-ресурсне забезпечення та науково-методичні можливості. Варто відмітити те, що лише третина директорів, котрі брали участь у дослідженні, заохочували підлеглих до інноваційної діяльності своїм власним прикладом. Переважна більшість директорів та педагогів переконані, що головною причиною, яка гальмує упровадження технологій і нових ідей, є бюрократизація, яка проявляється у надлишку документообігу та звітності, велика завантаженість учителів та недостатнє матеріально-технічне забезпечення.

На думку респондентів, інноваційний потенціал закладу можливо покращити за умови: інформаційно-ресурсного та матеріально-технічного забезпечення (зокрема, електронними засобами навчання), підвищення рівня інформаційної грамотності вчителів, омолодження кадрового складу педагогічного колективу (залучення до роботи молодих спеціалістів) та можливість матеріального стимулювання вчителів до інноваційної діяльності.

Аналіз анкет виявив, що керівниками недооцінюються такі параметри управлінського компонента готовності до інноваційної діяльності, як використання сучасних методів управління, діагностика потреб та можливостей педагогів, дієва мотивація вчителів до інноваційної діяльності. Керівники досліджуваних закладів потребують допомоги у забезпеченні шкіл сучасним обладнанням, демонстраційними програмами та електронними підручниками, методичною літературою, консультацій з питань сучасних методів управління та тренінгових технологій, з питань підвищення психологічної готовності вчителів до роботи по-новому.

Разом з тим, аналіз дозволив виявити наступні проблеми: недостатня вмотивованість педагогів до нових вимог організації та змісту методичної роботи, залучення в управлінську діяльність, активізації діяльності педагогів з узагальнення та поширення передового педагогічного досвіду; недостатньо спроектовані можливості вибору індивідуальних методичних маршрутів; організація освітнього процесу на уроках не завжди здійснюється з урахуванням індивідуальних особливостей учнів; частина педагогів потребує підвищення рівня та формування навичок самоосвіти та саморозвитку.

На основі проведеного дослідження сучасного стану інноваційного розвитку вчителів в системі методичної роботи загального закладу освіти можемо констатувати, що:

- у межах професійної педагогічної діяльності – інноваційний розвиток вчителів певним чином обумовлюється сукупністю світоглядних уявлень педагога про роль, сутність інноваційної діяльності та змістово – технологічними особливостями організації та змісту методичної роботи школи, а також нормативними вимогами щодо сучасних системних змін у шкільній освіті;
- на інноваційний розвиток вчителів як позитивно, так і негативно позначаються соціокультурні фактори прогресу людської цивілізації, які зумовлюють динаміку цього розвитку, що істотно залежить від управлінської компетентності керівника ЗЗСО;
- у педагогічній практиці далеко не завжди враховуються умови, що інноваційний розвиток вчителів уможлиблюється лише на основі органічного інтегрування особистісної, професійно-перетворювальної, оцінно-рефлексивної складових його структури, які забезпечують нову якість професійної педагогічної діяльності, що потребує системного оцінювання.

Результати констатувального експерименту засвідчили необхідність розроблення методики інноваційного розвитку вчителів в системі методичної роботи ЗЗСО як утворювального чинника реформування шкільної освіти в Україні.

### **2.3. Обґрунтування організаційно-педагогічних засад інноваційного розвитку вчителів в системі методичної роботи закладу загальної середньої освіти**

Проблеми організаційно-педагогічних засад інноваційного розвитку освіти та вчителів розглядали у своїх працях А. Алексюк, С. Гончаренко, Т. Загородня, І. Зязюн, М. Євтух, М. Левківський, В. Луговий, В. Майборода, С. Максименко, В. Сагарда, О.Сухомлинська та інші. Аналіз праць науковців і дисертаційних досліджень виявив, що дефініцію організаційно-педагогічні засади вчені здебільшого розуміють по-різному, виходячи із визначення поняття “засади” та відповідно до об’єкта та предмета дослідження. Сучасний тлумачний словник української мови визначає термін «засади» як: «1) основа чогось, те головне, на чому ґрунтується, базується що-небудь; 2) вихідне, головне положення, принципи, основа світогляду; 3) спосіб, метод здійснення чого-небудь». Виходячи з тлумачення терміну «засади» як «вихідне, головне положення, принципи, основа світогляду», дослідник В.Ушакова визначає «організаційно-педагогічні засади» як сукупність концептуально значущих положень, котрі обґрунтовують визначення пріоритетних розробок з вивчення передумов, умов, створення нормативного і програмно-методичного оснащення процесів збагачення професійного потенціалу фахівців та створення додаткових можливостей їх соціально-професійної затребуваності [82]. Педагогічні засади, згідно з дослідженням Т. Козака [43], передбачають розв’язання організаційно-методичних завдань реалізації інноваційного освітнього процесу; змін у роботі вчителів; розвиток та контроль професійної інноваційної діяльності вчителів. Дослідник Р.Вайнола відносить до педагогічних засад сукупність фундаментальних наукових положень педагогіки та психології що стосуються розвитку особистості, таких як поняття, концепції, моделі, соціальної педагогіки, котрі спрямовані на забезпечення досягнення мети та завдань професійного розвитку фахівців. Більшість дослідників вважають, що поняття «організаційно-

педагогічні засади» означає узгодженість зв'язку теорії з практикою, принципів фундаменталізації та інтеграції базових знань. Дослідник В.Троценко зазначає, що в умовах сучасної освіти «організаційно-педагогічні засади» як поняття застаріло, так як відбувається перехід педагогіки від парадигми формування особистості із заданими властивостями до розроблення теорії освіти як особистісноорієнтованого процесу, націленого на створення умов для саморозвитку особистості вчителів як основи його професійного розвитку. Л. Березівська організаційними засадами називає підготовку, розробку і прийняття основоположних документів щодо здійснення та реалізації реформ, особистісного розвитку її організаторів і учасників. До педагогічних (процесуально-змістових) засад вона відносить педагогічні цілі, принципи, напрямки, результати, досвід реформ [16].

Студіювання наукових розвідок дозволяє констатувати, що трактування та розуміння поняття «організаційно-педагогічні засади» у дослідників відчутно різняться, недостатньо висвітлені організаційно-педагогічні засади саме інноваційного розвитку вчителів в системі методичної роботи ЗЗСО, що і потребує їх цілісного представлення.

Саме тому, наше дослідження спрямоване на визначення, обґрунтування та експериментальну перевірку організаційно-педагогічних засад, що забезпечують інноваційний розвиток вчителів в системі методичної роботи ЗЗСО. Визначення організаційно-педагогічних засад інноваційного розвитку вчителів в системі методичної роботи ЗЗСО передбачає обґрунтування методології цього процесу.

Так, філософський (фундаментальний) рівень методології забезпечив обґрунтування інноваційного розвитку вчителів як процесу, який формує сучасну парадигму його професійної діяльності, базується на філософії єдності, концепції ноосфери, глобальної освіти, філософії серця, життєтворчості, діалозі культур, а не на діалектико-матеріалістичній теорії пізнання як прийнято вважати. Загальнонауковий рівень методології забезпечив визначення закономірностей інноватики та обґрунтування наукових підходів щодо

інноваційного розвитку вчителів в умовах реформування шкільної освіти. Закономірності освітньої інноватики як органічні складники законів розвитку освіти (на відміну від законів її функціонування) включають об'єктивно необхідні, суттєві зв'язки між її структурними компонентами (елементами) та інноваційно-освітньою діяльністю, яка забезпечує оновлення професійної педагогічної діяльності вчителів, його інноваційний розвиток у системі методичної роботи ЗЗСО. Закономірності інноваційних процесів в освіті розподілили на загальні і педагогічні. До загальних закономірностей віднесемо:

- закономірність зростання наукоємності та інноваційної ємності сучасної інноваційної діяльності;

- закономірність скорочення інноваційно-освітніх циклів у зв'язку з прискоренням морального старіння нових знань і науково-технічним прогресом.

Загальні закономірності базуються на:

- закономірності оновлення професійної педагогічної діяльності шляхом взаємозв'язаних кількісних, якісних і нормованих змін її внутрішніх атрибутів та параметрів під впливом нових наукових, технологічних, соціальних і політичних факторів. Стосовно сучасних умов, йдеться про важливість забезпечення за допомогою новацій балансу кількісних і якісних параметрів педагогічної діяльності в умовах нових координат інноваційного розвитку шкільної освіти. Серед них головними стає професійна компетентність, інноваційність, і конкурентоспроможність учителя;

- закономірності оновлення змісту освіти шляхом появи та розв'язання суперечностей між її формою і змістом, між навчальним матеріалом, що вже склався, і новими науковими фактами, між педагогами – новаторами і консерваторами, які надають послуги різної якості, тощо.

- закономірності циклічного оновлення педагогічної діяльності і пов'язаних з нею загальних інноваційних циклів, що проявляються у необхідності відмови від застарілих принципів і методів освітньої діяльності, тощо.

Педагогічні закономірності:



- оновлення змісту шкільної освіти шляхом інноваційних змін змісту, методів і засобів навчання відповідно до загальноцивілізаційних процесів розвитку, зв'язків шкільної освіти з наукою і передовою практикою, а також посилення конкуренції на ринку освітніх послуг;

- прискорення процесів старіння знань і пов'язане з цим зростанням темпів і масштабів їх оновлення;

- тимчасової дестабілізації педагогічного процесу в умовах педагогічних інновацій;

- переорієнтації педагогічних нововведень з процесів і методів засвоєння знань на процеси і методи формування умінь та навичок XXI століття, інноваційних здібностей та раціональне їх поєднання;

- появи і зростаючої ролі міждисциплінарних педагогічних інновацій в міру розвитку даних процесів у науці і зростання потреб практики в поліпрофесіоналах;

- появи педагогічних псевдонововведень у роботі вчителів [30].

Усі зазначені вище закономірності освітньої інноватики відтворюють різні, найбільш суттєві, аспекти перехідних станів (від традиційного до нового) та дозволяють у контексті нашого дослідження виділити деякі закономірності інноваційного розвитку вчителів в системі методичної роботи закладу загальної освіти, а саме:

- успіхи шкільних змін залежать від їх ресурсного потенціалу – вчителів. Лише професійно підготовлені до роботи в умовах інноваційних змін педагогічні кадри здатні реалізувати концептуальні ідеї Нової української школи;

- науково-технічні та соціально-політичні виклики ставлять перед освітянами нові вимоги щодо вмінь, навичок необхідних для забезпечення особистісної конкурентоспроможності на сучасному ринку праці освітніх послуг у XXI столітті. Отже, інноваційний розвиток учителя, його професійна компетентність великою мірою залежать від оновлення змісту методичної роботи закладів освіти;

- зміст підвищення кваліфікації педагогічних кадрів у системі методичної роботи є результатом науково - дослідних і практичних пошуків. Це означає, що розвиток професійної компетентності вчителів корелюється результатами інноваційної діяльності педагогів і висновками дослідно-експериментальної роботи, які є основними складниками системи методичної роботи сучасного ЗЗСО;

- чим радикальнішими стануть зміни у системі методичної роботи ЗЗСО, тим ефективнішим буде інноваційний розвиток учителя.

Таке розуміння деяких закономірностей інноваційного розвитку вчителів в системі методичної роботи школи сприяло обґрунтуванню наукових підходів цього процесу (системний, синергетичний, особистісний, аксіологічний, діяльнісний) як методологічних засад (1.1), що дозволяє:

- проектувати інноваційну діяльність вчителів в системі методичної роботи ЗЗСО з точки зору її взаємозв'язків із зовнішнім середовищем, із урахуванням потреб міста, регіону у наданні якісних освітніх послуг та можливостей певного закладу освіти;

- розробляти моделі інноваційного розвитку суб'єктів і об'єктів шкільних освітніх систем у відповідності з вимогами сьогодення та враховувати зміни, що відбуваються в суспільстві у зв'язку з реформуванням шкільної освіти.

Конкретно-науковий рівень методології, а саме, методологія педагогічної інноватики, сприяв обґрунтуванню: принципів: випереджального розвитку, гуманізації, системності, інноваційності, діагностичності, цілісності, цілеспрямованості, неперервності, відкритості; засобів теоретичної і практичної інноваційної педагогічної діяльності вчителів, спрямованої на використання експериментально - дослідницьких методик у сучасних педагогічних практиках, які забезпечують інноваційний розвиток вчителів.

Четвертий рівень методології забезпечив використання методик прогнозування, проектування, моделювання, які сприяли визначенню рівнів інноваційного розвитку вчителів в системі методичної роботи закладу освіти: адаптивного  $\Rightarrow$  інтеграційного  $\Rightarrow$  дослідницького; розробленню та

обґрунтуванню моделі інноваційного розвитку вчителів у системі методичної роботи школи (1.3), яка забезпечує цей розвиток.

Визначимо організаційно-педагогічні засади, які мають опосередкований характер (стосуються зовнішніх чинників впливу), а саме: державна освітня політика, дотримання принципів інноваційного розвитку вчителів, місія закладу освіти, інноваційний тип управління тощо, які базуються на логіці розгортання нашого дослідження.

Невід’ємним складником стратегії розвитку будь-якої держави є освітня політика, покликана задовольняти освітні потреби широких верств населення. Влада ініціює різні за масштабністю, змістом і характером освітні реформи та контролює їх перебіг, визначає напрямки, мету і принципи розвитку шкільної освіти через відповідне законодавство. В Україні інноваційна освітня політика формується на загальнодержавному рівні, реалізація якої забезпечується не тільки нормативною базою, а і визначенням нових принципів і підходів переорієнтації освітніх систем та їх суб’єктів на інноваційний вектор розвитку (1.1, 1.2, 1.3).

Науково-методичним підґрунтям реалізації освітньої політики стає сучасна педагогічна наука, яка визначає нові поняття і зміст основ педагогічної інноватики, інноваційної діяльності вчителів; стає дорожньою картою змін, які забезпечують методологічне, нормативне, організаційно-методичне, науково-методичне підґрунтя інноваційного розвитку шкільної освіти в цілому, вчителів як ключової фігури цього процесу, зокрема.

У Концепції «Нова школа» йдеться, про постійне системне оновлення змісту освіти та форм організації навчального процесу, підвищення її якості; запровадження освітніх інновацій, інформаційних технологій; створення ринку освітніх послуг та його науково-методичного забезпечення; інтеграцію вітчизняної освіти до європейського та світового освітніх просторів[31]. Визначена формула нової української школи стає орієнтиром для системних змін у кожному конкретному закладі загальної середньої освіти щодо визначення

власної місії, прогнозу, проекту інноваційного розвитку закладу освіти та управління його діяльністю.

Для управління інноваційним процесом керівник закладу освіти має як безпосередні, так і опосередковані повноваження. Саме керівник ЗЗСО є головою педагогічної ради – колегіального органу управління закладом освіти, який уповноважений розглядати, зокрема, такі питання діяльності закладу освіти, як: удосконалення і методичне забезпечення освітнього процесу; підвищення кваліфікації педагогічних працівників, розвиток їхньої творчої ініціативи; упровадження в освітній процес досягнень науки і перспективного педагогічного досвіду; упровадження інноваційної та експериментальної діяльності, налагодження співпраці з вищими освітніми закладами та науковими установами [32]. З огляду на це керівник закладу освіти має можливість рівнозначно ефективно управляти інноваційним процесом, створювати організаційно-педагогічні засади для інноваційного розвитку вчителів в системі методичної роботи ЗЗСО. Започатковуючи будь-яку освітню інновацію у навчальному закладі, важливо визначити, якою мірою можна залучити до інноваційного процесу того чи того педагогічного працівника. Тому керівник закладу освіти має організувати експертне оцінювання педагогічного досвіду колективу закладу освіти, рівень інноваційної культури, дослідно-творчих здібностей кожного педагога та налагодити відповідну співпрацю зі своїми колегами задля виконання, зокрема, таких завдань:

- допомога педагогічним працівникам в освоєнні методики реалізації інноваційної освітньої діяльності;

- забезпечення взаємодії між педагогічними працівниками, методистами, науковцями, авторами освітньої інновації та іншими суб'єктами, зацікавленими в провадженні інноваційної освітньої діяльності;

- налагодження обміну досвідом із освітніми закладами, що працюють над подібними темами освітніх інновацій;

- організація заходів, спрямованих на підвищення професійної компетентності та кваліфікації педагогічних працівників.

Також потрібно подбати про відповідне матеріально-технічне забезпечення інноваційного процесу, а в окремих випадках – і про кадрове забезпечення. Спираючись на виокремлені позиції, можемо констатувати, що саме керівник ЗЗСО визначає стратегічні цілі та завдання, створює організаційно-педагогічні, необхідні для імплементації правил (імперативів) інноваційного розвитку вчителів в системі методичної роботи ЗЗСО в цілому [71, с. 18, с. 79]. Управління інноваційним розвитком вчителів у контексті здійснення ним інноваційної педагогічної діяльності є процесом визначення стратегії і тактики досягнення заданого кваліфікаційного рівня, прогнозування професійного зростання і самоствердження.

Перспективні завдання науково-методичної роботи є стратегією, а поточні – тактикою інноваційного розвитку вчителів. Моделі управління інноваційним розвитком вчителів у закладах загальної середньої освіти відсутні. З огляду на це, управління інноваційним розвитком вчителів є соціально значущою проблемою в педагогіці. Дана потреба вимагає усвідомлення того, що хоча її розв'язання ускладнюється тим, що вчитель у процесі його професійної педагогічної діяльності має орієнтуватися на нові вимоги до нього в умовах реформування шкільної освіти.

На наш погляд, особистісний, професійно-перетворювальний, рефлексивно-оцінювальний компоненти інноваційного розвитку вчителів, який має інтеграційний, взаємообумовлений, системний характер, забезпечують такі організаційно-педагогічні засади, які опосередковано чи безпосередньо впливають на цей процес:

- опосередковані (дотримання закономірностей, принципів та підходів інноваційного розвитку, державна освітня політика, інноваційний дух колективу та управління ним тощо);
- безпосередні (неперервність професійного зростання вчителів у системі методичної роботи; відповідна мотивація; інформаційне забезпечення системи науково-методичної роботи ЗЗСО; створення інноваційного освітнього середовища з метою реалізації прагнення вчителів до самоосвіти, динаміка якої

здійснюється за рахунок впровадження інноваційного підходу в повсякденну практичну діяльність; інноваційна система управління тощо).

Таким чином, констатуємо, що організаційно-педагогічні засади інноваційного розвитку вчителів – це комплексне знання, засноване на осмисленні педагогічної теорії та практики, спрямоване на вивчення, зміну і розвиток вчителів в системі методичної роботи ЗЗСО з метою досягнення більш високих професійних результатів для впровадження інноваційної педагогічної практики. Це дозволяє нам визначити основні організаційно-педагогічні засади інноваційного розвитку вчителів. Провівши дослідження класифікації організаційно-педагогічних засад інноваційного розвитку вчителів в системі методичної роботи школи констатуємо їх різноманіття.

Таким чином, саме від створення організаційно-педагогічних засад залежить реалізація тих чи інших цілей, завдань інноваційного розвитку і вчителів, і системи методичної роботи ЗЗСО. Зазначимо, що організаційно-педагогічних засади спрямовуються на організацію педагогічної діяльності, на підвищення її ефективності, тобто вони мають практичну, нормативну спрямованість та обумовлюють ті чи інші організаційні умови, які інтегруються в педагогічні і навпаки. Оскільки організаційно-педагогічні умови інноваційного розвитку вчителів в системі методичної роботи школи мають інтеграційний характер, вважаємо за доцільне не виокремлювати їх.

У нашому дослідженні до соціально-організаційних засад ми будемо відносити: наявність соціального замовлення на вчителів з інноваційним типом мислення, культури та поведінки; організацію методичної роботи як процесу творчого пошуку і інноваційного розвитку педагога; вдосконалення організаційного, матеріально-технічного і кадрового забезпечення інноваційної педагогічної діяльності тощо. До організаційно-педагогічних засад: готовність учителів до освоєння практики інноваційних навичок і умінь; наявність у вчителів позитивної мотивації до інноваційної діяльності; наявність у педагогічних працівників необхідного рівня теоретичних знань з інноватики і

практичних умінь, затребуваних реформуванням шкільної освіти; наявність програмно-методичного забезпечення педагогів.

Варто окремо виділити комплекс спеціальних організаційно-педагогічних засад, які забезпечують результативність інноваційного розвитку вчителів: цілеспрямоване і послідовне відображення у професійній діяльності вчителів сутності інноваційної діяльності як соціально-педагогічного феномену, що характеризує складний взаємозв'язок професійної спрямованості і творчого потенціалу вчителів, їх загальної культури та громадянських якостей; суб'єктивація позицій всіх учасників професійно-педагогічного вдосконалення, здатність до спільних дій у нових ситуаціях, максимальна відкритість до новацій; комплексне вирішення завдань щодо організації інноваційного освітнього процесу, що ґрунтується на розвитку здатності вчителів до прогнозування результатів професійної інноваційної діяльності та самовдосконалення у контексті реалізації програми саморозвитку в системі методичної роботи школи.

Ми запропонували учителям, методистам, викладачам та науковцям виступити в ролі експертів й проранжувати організаційно-педагогічних засади, які, на їхню думку, є найважливішими в процесі інноваційного розвитку вчителів. До експертної групи було залучено 12 фахівців у галузі загальної середньої освіти: 1 доктор педагогічних наук, 1 кандидат педагогічних наук, 4 директори ЗЗСО, методист Печерського районного науково-методичного центру, 5 вчителів.

Експертам для розгляду був запропонований такий перелік організаційно-педагогічних засад інноваційного розвитку:

1. Наявність у вчителів позитивної мотивації до інноваційної діяльності; наявність у педагогічних працівників необхідного рівня теоретичних знань з інноватики і практичних умінь, затребуваних реформуванням шкільної освіти;
2. Організацію методичної роботи як процесу творчого пошуку і інноваційного розвитку педагога;

3. Наявність соціального замовлення на вчителів з інноваційним типом мислення, культури та поведінки;
4. Вдосконалення організаційного, матеріально-технічного і кадрового забезпечення інноваційної педагогічної діяльності;
5. Готовність учителів до освоєння практики інноваційних навичок і умінь;
6. Створення розвивального освітнього середовища;
7. Наявність програмно-методичного забезпечення педагогів.

Для визначення коефіцієнтів вагомості вказаних вище засад отримані від експертів дані заносилися до таблиць-матриць та оброблялися за визначеною методикою. Для визначення рангу показника  $R$  у загальній структурі ранжування додавалися дані кожного рядка (Додаток А1, Додаток А2, Додаток А3). Показнику з найбільшим рангом присвоювався коефіцієнт «1». Коефіцієнт вагомості кожного показника визначався за формулою:

$$P_i = P_{\max} \times R_i / R_{\max},$$

де  $P_{\max} = 1$  – коефіцієнт вагомості показника, що має найвищий ранг;  $R_i$  – ранг показника;  $R_{\max}$  – найвищий ранг.

Таблиця 2.7

Зведена матриця результатів визначення коефіцієнтів вагомості організаційно-педагогічних засад, дисперсій та довірчих інтервалів

Коефіцієнт вагомості показника №		$P_1$	$P_2$	$P_3$	$P_4$	$P_5$	$P_6$	$P_7$	$P_8$	$P_9$	$P_{10}$	$P_{11}$	$P_{12}$	$P_{icp}$	$S_i$	$V_i$	$P_{ib}$	$P_{in}$
Ранг показника №	1	1	0,9	0,7	0,9	0,8	0,6	0,7	0,7	0,8	0,6	0,8	0,5	0,7	0,2	0,1	0,7	0,5
	2	0,9	1	0,7	1	0,9	0,9	0,7	1	1	1	0,6	0,8	0,8	0,1	0,1	0,9	0,7
	3	0,2	0,5	0,5	0,6	0,6	0,5	0,5	0,4	0,3	0,5	0,5	0,5	0,4	0,3	0,2	0,8	0,5
	4	0,5	0,5	0,5	0,8	0,5	0,6	0,6	0,8	0,7	0,6	0,7	0,9	0,6	0,1	0,1	0,6	0,5
	5	0,6	0,4	0,6	0,4	0,8	0,5	0,3	0,6	0,4	0,6	0,5	0,5	0,5	0,2	0,1	0,5	0,4
	6	0,7	0,6	1	0,4	0,5	1	0,9	0,6	0,8	0,7	1	1	0,7	0,2	0,1	0,6	0,5
	7	0,8	0,8	0,7	0,6	0,6	0,6	1	0,6	0,6	0,7	0,6	0,5	0,6	0,2	0,2	0,8	0,7



У результаті ранжування виділено організаційно-педагогічні засади, які, на думку експертів, є ключовими в процесі інноваційного розвитку вчителів. Експертами відзначено, що провідною організаційно-педагогічною засадою до інноваційного розвитку вчителів є організація методичної роботи як процесу творчого пошуку і інноваційного розвитку, яка забезпечує особистісний, професійно-перетворювальний, рефлексивний розвиток вчителів; його потреби у професійному зростанні, підготовку до виконання нових функцій, умінь та навичок.

Систему методичної роботи освітнього закладу розглядаємо як засіб вдосконалення професійного рівня та майстерності педагогічних працівників і як результат – підвищення ефективності освітнього процесу конкретного закладу освіти; важливий фактор вивчення, акумулювання і поширення кращого педагогічного досвіду та інноваційного розвитку закладу освіти; засіб стимулювання самоосвіти та професійного саморозвитку педагогічних працівників; важливий складник професійно-перетворювальної діяльності вчителів. Організація та зміст методичної роботи школи забезпечують розвиток технологічних і прогностичних здібностей вчителів; його інноваційну і психолого-педагогічну підготовку; пріоритет активних, нетрадиційних форм методичної роботи; підвищення поінформованості вчителів тощо.

Професійно-перетворювальний інноваційний розвиток вчителів неможливий без його рефлексивно – оцінювальних умінь, яких педагог набуває за умов створення в педагогічних колективах необхідного мікроклімату, що сприятиме педагогічній рефлексії; організації випереджальних індивідуальних консультацій та практикумів з питань формування нового змісту навчання, розробки планів-проспектів дослідно-експериментальної роботи тощо; забезпечення єдиного підходу до вивчення і оцінки інноваційної діяльності та інноваційного розвитку вчителів. Організація і здійснення оцінювання (самооцінювання) як забезпечує розвиток рефлексивних умінь учителя, так і надає можливість оволодіти такими методиками: експертна оцінка; комплексне

оцінювання (моніторинг); оцінювання практичних результатів інноваційної діяльності (діагностика) тощо (2.1).

У цьому сенсі ефективна методична робота може бути спроектована і реалізована тільки за умов наявності розвивального освітнього середовища закладу освіти. В. Ясвін розглядає його як «систему впливів і умов формування особистості, а також можливостей для її розвитку, що містяться в соціальному і просторово-предметному оточенні» [83]. Визначено такі структурні компоненти освітнього середовища: фізичне оточення – шкільне приміщення, його дизайн; людський фактор – добір учнів, наповнюваність класів та груп, їх вплив на соціальну поведінку, особливості й успішність учнів, якість підготовки вчителів; програма навчання – новаторський характер змісту програм навчання, технології, стиль і методи навчання, форми навчальної діяльності, характер контролю [83]. Створення розвивального освітнього середовища ми будемо розглядати як спосіб цілеспрямованої організації ефективної методичної діяльності з метою позитивного впливу на інноваційний розвиток вчителів, який забезпечить: результативність творчої та науково-дослідницької діяльності вчителів; наповненість інноваційним змістом роботи педагогічного колективу; успішну адаптацію вчителів до сучасної соціокультурної ситуації; ефективність використання наявних освітніх ресурсів тощо

Організаційно - педагогічні засади системи методичної роботи ЗЗСО визначаються двома її складовими: організаційно- методичне та науково-методичне забезпечення. Охарактеризуємо кожен з цих складових.

Організаційно-методичне забезпечення інноваційного розвитку вчителів - як одна з засад створення атмосфери творчості, взаємної підтримки і довіри між вчителівми і адміністрацією, вчителівми і батьками учнів, вчителівми та соціальними партнерами, що позитивно вплине на соціальний імідж закладу, підвищить попит на освітні послуги серед споживачів, а також інтерес до педагогічного досвіду педагогів з боку колег. Таким чином, плекання педагогів, які вміють адаптуватися до інноваційних змін в освіті, здатних знаходити нестандартні шляхи вирішень педагогічних завдань, а також керівників, які

володіють сучасними методами управління; спроможними ефективно працювати на ринку нововведень, забезпечить процес інноваційного розвитку в системі методичної роботи школи.

Говорячи про науково-методичне забезпечення інноваційної діяльності, ми підтримуємо позицію М. Поташника, який вважає, що однією з головних функцій методичних служб є супровід упровадження наукових розробок, і якщо методичні служби не виконують свого призначення, з цілісної системи освіти випадає істотне ланка, а інновації набувають локального характеру. Під науково-методичним забезпеченням інноваційної педагогічної діяльності, спираючись на дослідження [49], ми розуміємо надання в достатній кількості педагогу сукупності засобів, вибір яких дозволяє йому вирішувати поставлені завдання і включає в себе різні варіанти змісту педагогічної діяльності, форми і методи, що забезпечують досягнення поставлених цілей стосовно до конкретної дитини і групи учнів. Продукти науково-методичного забезпечення оформляються в посібники, методичні рекомендації, методичні вказівки, керівництва до дії, алгоритми, пам'ятки тощо. Види продуктів науково-методичного забезпечення ми визначили як методичні рекомендації, вказівки, алгоритми. Основна вимога до них -- це практична орієнтованість, спрямованість на тиражування способів дій, що дозволяють досягати запланованих результатів. Вихідним матеріалом у цьому випадку є способи педагогічної діяльності, які підлягають перетворенню. Для отримання нового продукту необхідно використовувати спільне конструювання понять і смислів, моделювання інноваційного освітнього середовища, проектування способів діяльності вчителів і учня щодо отримання запланованих результатів [15, с. 41]. Звичайно ж, науково-методичне забезпечення інноваційного розвитку вчителів здійснюється на діяльнісній основі, що означає для педагогів необхідність відчуття тих перетворень, які плануються ними на практиці. Таким чином, одна з основних позицій, якої ми дотримуємося, це організація науково-методичного забезпечення педагогічної діяльності з використанням засобів і методів, які сприятимуть інноваційному розвитку вчителів. Основними принципами

організації науково-методичного забезпечення інноваційного розвитку педагога є: принцип індивідуалізації програм супроводу інноваційної педагогічної діяльності; принцип безперервного і паралельного супроводу інноваційної педагогічної діяльності (супровід розгортається одночасно з базовим педагогічним процесом).

Алгоритм інноваційного управління методичною роботою включає в себе:

1) аналіз інформації про стан методичної роботи (форми і методи методичної роботи (частота, ефективність проведених заходів), планування методичної роботи, участь педагогів у дослідницькій, інноваційній діяльності, обговорення проведених уроків, виявлення труднощів педагогів за результатами анкетування тощо);

2) визначення цілей, напрямків методичної роботи;

3) прогнозування, планування розвитку методичної служби (через визначення провідних напрямків методичної роботи; визначення етапів, кроків, відповідальних – план методичної роботи, методичної ради, узгодження планування роботи МО із загальною методичною темою школи, планування роботи щодо професійного та інноваційного розвитку вчителів, вивчення і узагальнення передового педагогічного досвіду);

4) організація і забезпечення діяльності органів управління методичною роботою (проведення семінарів, педрад, засідань методичної ради і МО, методичних декад, фестивалів);

5) мотивація і стимулювання науково-методичних ініціатив (економічні, соціально - психологічні методи мотивації, презентація кращого досвіду);

6) контроль стану цільових індикаторів методичної роботи (самоконтроль, діагностика задоволеності педагогів здійснюваними формами методичної роботи, діагностика педагогічних утруднень, діагностика інноваційного потенціалу колективу, моніторинг інноваційного розвитку вчителів тощо).

Особистісні професійно важливі мотиви учителя репрезентують структуру та зміст власної інноваційної діяльності як особливого стану особистості, який складає основу професійно – перетворювальної діяльності. Саме професійно-

перетворювальна інноваційна діяльність вчителів є тим чинником впливу, що сприяє його інноваційному розвитку і тому наявність у вчителів позитивної мотивації до інноваційної діяльності була визначена експертами, як друга організаційно-педагогічна засада. Вважаємо, що у системі методичної роботи школи, реальному освітньому процесі мета та завдання (цілепокладання) інноваційного розвитку вчителів є визначальним фактором, тим стрижнем, навколо якого педагог об'єднує всі інноваційні педагогічні засоби у систему. Ефективність цілепокладання визначається ступенем відповідності між результатами інноваційної діяльності й поставленими цілями, тому цілі мають бути: реальними, досяжними (вказують на конкретні результати інноваційного розвитку вчителів); інструментальними та технологічними (визначають конкретні дії задля досягнення цілей); діагностичними (піддаватися виміру, визначенню відповідності цілей і результатів інноваційної діяльності). Саме тому визначення чітких орієнтирів, цілей і завдань інноваційного розвитку вчителів в системі методичної роботи ЗЗСО ми розглядаємо як ключову засаду.

Мотиваційна сфера інноваційної діяльності виконує низку функцій: спонукальну (потреба у певній інноваційній діяльності, активізація її виконання); спрямовувальну (визначає вибір і характер мети інноваційної діяльності); регулювальну (визначає ієрархію ціннісних орієнтирів, зміст і співвідношення мотивів інноваційної діяльності). Мотив являє собою внутрішній стан людини, котрий спонукає людину діяти, а стимул проявляється в якості зовнішнього впливу, що змушує людину обирати поведінку.

У вітчизняній психології розрізняють внутрішню та зовнішню мотивацію. Зовнішня мотивація (мотиви-стимули) впливає на кількість дій, отриманих результатів, тоді як внутрішня мотивація (власне мотиви) впливає на якість виконання роботи [6, с.97]. Вітчизняні дослідники виділяють декілька методів впливу на мотиваційну сферу працівників:

- 1) стабілізаційні методи, які закладені в регламентних документах (статут закладу, посадові інструкції, розпорядок дня);

2) розпорядчі методи, які є вимушеними діями керівника (рекомендації, вказівки);

3) дисциплінарні методи, які застосовуються в разі неефективності стабілізаційних та розпорядчих методів і передбачають урізання або повне позбавлення винагород, пільг, переваг;

4) піар – створення позитивного іміджу організації, персоналу, інформування про перспективи розвитку закладу та професійного зростання працівників.

У педагогічній практиці інноваційна діяльність педагога може бути обумовлена різними мотивами (намагання привернути до себе увагу, здобути визнання; підвищення ефективності освітнього процесу), істинну суть яких буває нелегко з'ясувати, оскільки з часом вони можуть змінюватися. Отже, розвиток мотивації вчителів обумовлений його професійними інтересами, ціннісними орієнтаціями, ідеалами. Мотивація виявляється як у професійній діяльності, так і в окремих педагогічних ситуаціях, визначає сприйняття учителем зовнішніх подій і логіку його поведінки. Таким чином, враховуючи вищезначені позиції, ми розглядаємо розвиток мотивації як інтегративне утворення індивіда, котре забезпечує цілісність функціонування та регуляції емоційних, вольових, інтелектуальних, мотиваційних та психофізіологічних процесів інноваційного розвитку вчителів.

Кадровий менеджмент має бути спрямований на розкриття творчого потенціалу кожного вчителів, формування команди вчителів-одномисльців [48; 67]. Цьому сприяють відмова від авторитарного стилю керівництва, організація груп вчителів, які працюють на довірі, створення умов для постійного їх самовдосконалення. Розвиток професійних якостей педагогічних працівників адміністрація зорієнтовує на формування конкурентоспроможного освітнього середовища із застосуванням оптимальних компетентнісно орієнтованих методик.

Таким чином, інноваційне освітнє середовище, багатокomпонентне, поліфункціональне і різновекторне за характером впливу на вчителів та учнів,

має ефективність за умов синергетичної взаємодії її складників, що забезпечується стратегічним менеджментом адміністрації закладу.

Створення розвивального освітнього середовища з метою реалізації прагнення вчителів до професійного розвитку, а в подальшому й до саморозвитку є третьою організаційно-педагогічною засадою інноваційного розвитку педагога у системі методичної роботи, оскільки передбачає досягнення позитивного стилю міжособистісних стосунків у колективі, організацію різноманітних ситуацій, що потребують професійної рефлексії, адже педагогічний колектив – найбільш чуттєвий індикатор усіх інноваційних процесів. У процесі створення розвивального середовища велике значення має оволодіння навичками колективного мислення і взаємопогодження поглядів та думок. Педагогічний колектив, який живе однаковими навчально-діловими цілями, отримує велику практику в колективному обговоренні різних проблем, швидко випрацьовує спільну думку з будь-якого питання, в результаті чого досягається взаємодія та взаємовплив. У педагогічній діяльності взаємовідносини між членами певної групи повинні мати характер співпраці, партнерства, що будуються на рефлексивному підґрунті. Рефлексія забезпечує здатність учителя правильно сприймати вимоги інших людей, колективу, аналізувати ситуацію, у якій знаходиться і діє людина у зв'язку реалізуючи вищевказані вимоги, можливість успішно виконувати ці вимоги, вміння планувати різноманітні види педагогічної діяльності у залежності з внутрішніми можливостями і зовнішніми умовами, готовності ставити вимоги перед собою, вміння блокувати негативні мотиви і зосереджуватися на виконанні поставлених перед собою цілей щодо самовдосконалення [79]. Тому окрім набуття сучасних знань, умінь, навичок система методичної роботи має забезпечувати й їх практичне застосування, сприяти розвитку самостійного їх накопичення, самоосвіти.

У зв'язку з цим, ідея саморозвитку в сучасних умовах набуває найважливішого значення і актуалізує цінність саморозвитку вчителів-новатора. Завдяки саморозвитку особистість самовдосконалюється, реалізує свої здібності

і стає ініціатором розвитку суспільства в цілому. Необхідно враховувати, що вчитель є носієм і транслятором для підростаючого покоління цінності саморозвитку. Тому ми можемо стверджувати, що формування цінності саморозвитку у педагогів залежить не тільки від їхніх знань, а й від умінь створювати комплекс умов, що сприяють саморозвитку особистості.

Самоосвіта вчителів є необхідною умовою його професійної діяльності та розвитку. Здатність до самоосвіти набуває певних якостей у педагога разом з отриманням диплома педагогічного ВНЗ [12]. Ця здатність визначається психологічними та інтелектуальними показниками кожного окремого вчителів, а також формується в системі методичної роботи закладу освіти: створює умови для роботи з джерелами інформації; сприяє аналізу, самоаналізу, моніторингу як власної діяльності педагога, так і колег. На жаль, для багатьох учителів, котрі вже працюють у школі, проте не мають достатньо розвинених професійно значущих якостей, характерною є криза професійної компетентності щодо самоосвітньої діяльності. У зв'язку з цим актуальним у системі методичної роботи ЗЗСО є питання про створення умов для самоосвітньої діяльності вчителів: забезпечення індивідуального вибору; морально-здоровий психологічний клімат у колективі та творча атмосфера; демократичний стиль спілкування; забезпечення соціального захисту вчителів в умовах ринкової економіки та нелегких матеріальних умов (диференційована заробітна плата, обладнані кабінети, домашня бібліотека тощо); своєчасна позитивна оцінка діяльності педагога для розвитку в нього почуття задоволення; виявлення творчих пошуків вчителів та підтримка інноваційних векторів їхнього розвитку тощо.

Отже, особливістю інноваційного розвитку вчителів у системі методичної роботи ЗЗСО, як специфічного освітнього феномену, є його залежність від методичного забезпечення, мотивації педагогів та розвивального освітнього середовища.



## **Висновки до другого розділу**

У розділі визначено наукові підходи до діагностування інноваційного розвитку вчителів в системі методичної роботи ЗЗСО. Уточнено поняття: «діагностика», «педагогічна діагностика», «моніторинг», «критерії», «показники», «рівні», які є вихідними у дослідженні для характеристики інноваційного розвитку вчителів.

Обґрунтовано відповідні критерії цього процесу: цільовий, змістовий та результативний, які зкорельовані з компонентами структури інноваційного розвитку вчителя (особистістий, професійно-перетворювальний та оцінювально-результативний). Визначено показники та схарактеризовано рівні інноваційного розвитку вчителів: адаптивний, інтеграційний, дослідницький.

Наукове обґрунтування стратегії діагностики стану інноваційного розвитку вчителів у системі методичної роботи ЗЗСО уможливило здійснення відповідних діагностичних процедур під час констатувального експерименту.

Зазначено, що головним завданням діагностування стану інноваційного розвитку вчителів є необхідність надати зовнішню, максимально об'єктивну експертну оцінку його діяльності для стимулювання вчителів до осмислення та вирішення своїх професійних проблем, підвищення рівнів інноваційного розвитку.

Проаналізовано результати констатувального експерименту, що дозволило виявити низку проблем: недостатня вмотивованість педагогів до нових вимог організації та змісту методичної роботи, залучення в управлінську діяльність, активізації діяльності педагогів з узагальнення та поширення передового педагогічного досвіду; недостатньо спроектовані можливості вибору індивідуальних методичних маршрутів; організація освітнього процесу на уроках не завжди здійснюється з урахуванням індивідуальних особливостей учнів; частина педагогів потребує підвищення рівня та формування навичок самоосвіти та саморозвитку. Зазначене обумовило необхідність і доцільність обґрунтування організаційно-педагогічних засад інноваційного розвитку педагогів.

Визначено поняття «організаційно-педагогічні засади» як сукупність концептуально значущих положень, які є теоретичною і практичною основою реалізації процесу інноваційного розвитку вчителів у системі методичної роботи ЗЗСО. Серед цих засад виокремлено:

- опосередковані (дотримання закономірностей, принципів та підходів інноваційного розвитку, державна освітня політика, інноваційний дух колективу та управління ним тощо);
- безпосередні (неперервність професійного зростання вчителів у системі методичної роботи; відповідна мотивація; інформаційне забезпечення системи науково-методичної роботи ЗЗСО; створення розвивального освітнього середовища з метою реалізації прагнення вчителів до самоосвіти, динаміка якої здійснюється за рахунок впровадження інноваційного підходу в повсякденну практичну діяльність; інноваційна система управління тощо).

Зазначено, що організаційно-педагогічні засади системи методичної роботи ЗЗСО визначаються двома її складовими: організаційно- методичне та науково-методичне забезпечення.

Зроблено висновок, що особливістю інноваційного розвитку вчителів у системі методичної роботи ЗЗСО, як специфічного освітнього феномену, є його залежність від методичного забезпечення, мотивації педагогів та розвивального освітнього середовища. Результати вивчення окресленої проблеми висвітлено у таких публікаціях автора: [74, 75,76].

### Список використаних джерел до другого розділу

1. Аванесов В. С. Из глубины веков. *Педагогическая диагностика*. 2003. № 1. С. 3-7.
2. Аванесов В.С. Определение, предмет и основные функции педагогической диагностики. *Педагогическая диагностика*. 2002. № 1. С. 41-43.
3. Аванесов В.С. Педагогическое измерение латентных качеств. *Педагогическая диагностика*. 2003. № 4. С. 63-71.
4. Аванесов В.С. Язык педагогических измерений. *Педагогическая диагностика*. 2010. № 3. С. 3-19
5. Акимова М. К. Психологическая диагностика. Санкт-Петербург: Питер, 2005. 304 с.
6. Акинфиева Н. В. Квалиметрический инструментарий педагогических исследований. *Педагогика*. 1998. № 4. С. 30-35.
7. Акмеологический словарь / под общ. ред. А. А. Деркача. Москва: РАГС, 2004. 161 с.
8. Андрущенко В. П. Стратегія реформування освіти в Україні: рекомендації з освітньої політики. Київ: К.І.С., 2003. 296 с.
9. Архангельский С.И. Вопросы измерения, анализа и оценки результатов в практике педагогических исследований / С.И. Архангельский, В.И. Михеев. М.: Знание, 1975. 41 с.
10. Архангельский С.И. О моделировании и методике обработки данных педагогического эксперимента. М.: Знание, 1974. 48 с.
11. Байкова Л.А. Диагностическая деятельность учителя: от теоретического исследования к практике профессионального педагогического образования. *Фундаментальные и прикладные исследования проблем образования* / под науч. ред. Н.В. Бордовской. СПб.: Изд-во АППО, 2004. 385 с.
12. Бахрушин В. Є., Горбань О. М. Якість вищої освіти та сучасні підходи до її вимірювання. *Освіта і управління: наук.-практ. журнал*. 2012. № 4. Т. 14. С. 7– 11.

13. Беспалько В. П. Проблемы развития современных педагогических систем. Москва: Педагогика, 1980. 186 с.
14. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. М.: Педагогика, 1980. 192 с.
15. Беспалько В. П. Мониторинг качества обучения – средство управления образованием. Мир образования. 1996. № 2. С. 31-36.
16. Березівська Л. Д. Організаційно-педагогічні засади реформування шкільної освіти в Україні у ХХ столітті: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. Київ, 2009. 43 с.
17. Битинас Б.П. Многомерный анализ в педагогике и педагогической технологии. Вильнюс, 1971. 347 с.
18. Битинас Б.П. Измерение в педагогическом исследовании. *Сов.педагогика*. 1972. №7. С. 59-70.
19. Битинас Б.П. Педагогическая диагностика: сущность, функции, перспективы. *Педагогика*. 1993. № 2. С. 10-15.
20. Бордовская Н. В. *Психология и педагогика: учебник для вузов*. Санкт-Петербург: Питер, 2014. 624 с.
21. Булах І.Є. Поняття та категорії педагогічної діагностики. *Програма Європейської Комісії TEMPUS/TACIS*. К., 2005. С. 15-21.
22. Вайс К. Г. Оцінювання: методи дослідження програм і політики. К.: Видавництво Соломії Павличко «Основи», 2000. 601 с.
23. Василишин Л. Деякі сучасні проблеми моніторингу діяльності навчальних закладів. *Педагогіка та психологія професійної освіти*. 2002. №1. С. 157-160.
24. Вілмут Дж. Два значення та два визначення поняття оцінювання// Основи педагогічного оцінювання. Частина І. Теорія: Навчально-методичні та інформаційно-довідкові матеріали для педагогічних працівників/ За заг. ред. Ірини Булах. К.: Майстер-клас, 2005. с. 19-21
25. Григор'єв А.Й. Психолого-педагогічна діагностика. К.: Преса України, 2005. 448 с.

26. Гриньова В. Н. Технологічний підхід в освіті. *Вища і середня школа в умовах сучасних викликів*: Міжнар. наук.-практ. конф. / за ред. Т. В. Рогової / Харк. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. Харків: Смугаста типографія, 2016. С. 35–38.
27. Делор Ж. Образование: сокрытое сокровище: доклад Международной комиссии по образованию для XXI века, представленный ЮНЕСКО [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.humanities.edu.ru>
28. Дмитренко П. В. Принципи управління якістю освіти [Електронний ресурс] / П. В. Дмитренко. Режим доступу: [http://gnpu.edu.ua/files/VIDANNIY/Visnik\\_19/V19\\_3\\_9.pdf](http://gnpu.edu.ua/files/VIDANNIY/Visnik_19/V19_3_9.pdf) 4
29. Драйден Г. Революция в обучении. Научить мир учиться по-новому / Гордон Драйден, Джанет Вос. М.: Парвинэ, 2003 670 с.
30. Євтух О. В. Міжетнічна взаємодія: поняття, структура, простори реалізації. Міжнародний науковий форум: соціологія, психологія, педагогіка, менеджмент: зб. наук. праць. 2010. Вип. 4. С. 37–45.
31. Европейский опыт признания профессиональных квалификаций, полученных в результате неформального и спонтанного обучения / авт.-сост.: О. В. Дехтяренко и др. под ред. Э. М. Калицкого; пер. с англ. И. В. Павлючик, Е. С. Харченко. Минск: РИПО, 2011. 140 с.
32. Загородній С.П. Управління інноваційною діяльністю керівників загальноосвітніх навчальних закладів: соціально-педагогічні засади. *Науково-методичний вісник Вінницького ОПОПП*. Вінниця, 2008. Вип.1. С.148-157.
33. Загорна Т. О. Економічна діагностика: навч. посіб. Київ: Центр учбової літератури, 2007. 400 с.
34. Зязюн І.А. Філософія педагогічної дії: Монографія. Черкаси: Вид. від. ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2008. 608 с.
35. Ингенкамп К. Педагогическая диагностика: Пер. с нем. М.: Педагогика, 1991. 240 с.

36. Іванюк І.В. Оцінювання освітніх проектів та програм: навч. посіб. К.: Освіта, 2004. 208 с.
37. Кальней В.А., Шишов С.Е. Технология мониторинга качества обучения в системе "учитель - ученик". *Методическое пособие для учителя*. М.: Педагогическое общество России. 1999. 86 с.
38. Кравченко Л.М. Професійна діагностика у системі післядипломного підвищення кваліфікації вчителя: автореф. дис. ... канд. пед.наук: 13.00.04. К., 1996. 24 с.
39. Краевский В.В. Методология педагогики. Чебоксары, 2001. 244 с.
40. Кузьмин Н.А. Формирование педагогических диагностических учений в профессиональной подготовке будущего учителя: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Н. Новгород, 1994. 16 с.
41. Кузьмина Н.В. Методы исследования педагогической деятельности. Л.: Изд-во ЛГУ, 1970. 116 с.
42. Коберник О.М. Управлінські засади психолого-педагогічної діагностики розвитку учнів загальноосвітньої школи. *Освіта і управління*. 1999. №1. с. 79-85.
43. Козак Т. М. Організаційно-педагогічні засади впровадження кредитно-модульної системи підготовки фахівців у вищих педагогічних навчальних закладах III-IV рівнів акредитації: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Дрогобич, 2007. 278 с.
44. Колгатин А. Г., Колгатина Л. С. Педагогическая диагностика при организации самостоятельной работы студентов средствами дистанционного обучения. *Информационные технологии в образовании*. 2013. Вып. 16. С. 10–19.
45. Кононенко О. Є. Атестація педагогічних працівників: нормативи, методичні рекомендації, документи. Харків: Основа, 2008. 224 с.
46. Краснова Л. С. Моделювання відкритої соціально-педагогічної системи «Школа майбутнього»: теорія і практика. Кіровоград: ЦМСПС, 2013. 34 с.

47. Кудріна О.Ю. Експертна діагностика стану менеджменту підприємства. Управління проектами та розвиток виробництва: зб. наук. праць. 2011. № 2 (38). С. 46–49.
48. Кузьмін О. Є., Мельник Л. Г., Іванець Л. В. Діагностика в системі процесно-структурованого менеджменту. Вісник Національного університету «Львівська Політехніка». 2011. № 714. С. 9–14.
49. Кузьмін О.Є. Діагностика в системі процесно-структурованого менеджменту / О.Є. Кузьмін, О.Г. Мельник, Л.В. Іванець. Вісн. Нац. ун-ту «Львів. Політехніка». 2011. № 714. С. 9-14.
50. Курило В.С. Моделирование системы критериев оценки развития образования в регионе. Педагогика и психология. 1999. №2. С. 35-39.
51. Литвинова Н. П. Идея ваучера в образовании взрослых: отечественный и зарубежный опыт. *Человек и образование*. 2011. № 4(29). С. 49–53.
52. Ляшенко О.І. Якість освіти як основа функціонування й розвитку сучасних систем освіти. *Педагогіка і психологія*. 2005. №1 (46). С. 5-12
53. Локшина О. Оцінювання успішності учнів у зарубіжній школі. *Рідна шк.* 2000. № 11. С. 6-10.
54. Мартиненко С.М. Діагностичне спостереження у професійній діяльності вчителя початкової школи. *Теоретичні питання культури, освіти та виховання*: зб. наук. пр. / за заг. ред. М.Б.Євтуха; уклад. О.В. Михайличенко. К.: Вид. центр КНЛУ, 2006. Вип. 31. С. 111-114.
55. Мартиненко С.М. Актуалізація проблеми формування діагностичних умінь учителя в навчально-виховному середовищі. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*: зб. наук. пр. Уман. держ. пед. ун-ту ім. П. Тичини. Умань: РВЦ «Софія», 2007. Вип.22. С. 45-52.
56. Мартиненко С.М. Діагностика як функція професійної діяльності вчителя початкової школи. Гуманіт. вісн. ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький держ. пед. ун-т ім. Г. Сковороди»: наук.-теорет. зб. Переяслав-Хмельницький, 2007. С. 213-217.

57. Майоров А. Н. Мониторинг как научно-практический феномен. *Педагогические технологии*. 1998. № 5. С. 25–48.
58. Митина Л. М. Психология профессионального развития учителя: автореф. дисс. ... д-ра психол. наук: 19.00.03. Москва, 1995. 43 с.
59. Матрос Д.М., Полев Д.М., Мельникова Н.Н. Управление качеством образования на основе новых информационных технологий образовательного мониторинга. *Школьные технологии*. 2000. № 3. С. 5-14.
60. Маслоу А. Психология бытия: пер. с англ. М.: Рефлбук: Ваклер, 1997. 307 с.
61. Моніторинг якості освіти: становлення та розвиток в Україні освітньої політики /За заг. ред. О.І. Локшиної. К.: К.І.С., 2004. 158 с.
62. Мухлаева Т. В. Освіта дорослих: виклики програмного планування. *Людина і освіта*. 2016. № 2 (47). С. 44–47.
63. Огнев'юк В.О. Освіта в системі цінностей сталого людського розвитку: монографія. К.: Знання України, 2003. 450 с.
64. Організаційно-педагогічні засади інноваційного розвитку загальноосвітніх навчальних закладів: монографія / Щекатунова В. В., Цимбалару А. Д., Гораш К. В., Пузіков Д. О., Варава В. Ю., Волченкова Г. М., за ред. Щекатуновой Г. Д. Київ: Педагогічна думка, 2013. 264 с.
65. Островерхова Н. М., Даниленко Л. І. Ефективність управління загальноосвітньою школою: соціально-педагогічний аспект. Київ: Школяр, 1995. 302 с.
66. Оцінювання та відбір педагогічних інновацій: теоретико-прикладний аспект. Науково-методичний посібник. /За редакцією Л.Даниленко. К.: Логос, 2001. 185 с.
67. Правий В.П. Кваліметричний менеджмент в роботі директора школи . [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://www.teacherjournal.com.ua/shkola/dlya-kerivnicztva-shkoli/785-kvalmetrichnij-menedzhment-v-robot-direktora-shkoli.html>
68. Проскурнін, В. В. Організаційно-педагогічні умови діяльності освітніх округів на регіональному рівні: автореф. дис. на здобуття наукового ступеня канд.



- пед. наук: спец. 13.00.01 "Загальна педагогіка та історія педагогіки". Луганськ, 2008.
69. Ратанова Т.А. Психодиагностические методы изучения личности: учеб. пособие. Шляхта. 5-е изд. М.: Флинта: МПСИ, 2008. 316 с.
  70. Реан А.А. Психология и педагогика: учеб. для вузов / А.А. Реан, Н.В. Бордовская, С.И. Розум. СПб.: Питер, 2002. 432 с.
  71. Санжарівська Н. В. Самоосвітня діяльність педагогів. *Управління школою*. 2010. № 8. С. 17–19.
  72. Симонов В.П. Диагностика личности и профессионального мастерства преподавателя. Учебное пособие для студентов педвузов, учителей и слушателей ФПК. академия, 1995. 192 с.
  73. Сисоева С. О. Наукові дослідження як результат творчого пошуку і професійної самореалізації педагога [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://science.profi.org.ua>
  74. Співакова І. Б. Педагогічні умови підвищення ефективності управління науково-методичною роботою в ліцеї. *Розвиток сучасної освіти: теорія, практика, інновації*: зб. матеріалів Міжнар. наук.-практ. конф., Київ, 14-16 травня 2015 р. Київ: Міленіум, 2015. С. 150–152.
  75. Співакова І. Б. Методична робота як головний механізм забезпечення якості шкільної освіти. *Розвиток сучасної освіти: теорія, практика, інновації*: зб. матеріалів II Міжнар. наук.-практ. конф., Київ, 25-26 лютого 2016 р. Київ: Міленіум, 2017. С. 207–208.
  76. Співакова І. Б. Проблема інноваційного розвитку вчителів в системі методичної роботи сучасного загальноосвітнього закладу освіти. *Розвиток сучасної освіти: теорія, практика, інновації*: зб. матеріалів III Міжнар. наук.-практ. конф., Київ, 23-24 лютого 2017 р. Київ: Міленіум, 2017. С. 43–44.
  77. Стельмашенко В. П. Організаційно-педагогічні засади управління якістю підготовки фахівців в коледжах України: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Київ, 2001. 23 с.

78. Троценко В. Організаціо-педагогічні засади формування професійної компетентності майбутнього вчителів фізичної культури. *Рідна школа*. 2012. № 11. С. 47–50.
79. Управління якістю освіти / Лавренюк А. О., Малинич Л. М., Мельник В. В., Гуменюк В. В. Хмельницький: ХОІППО; Кам'янець-Подільський: Абетка-Нова, 2003. 184 с.
80. Управление развитием школы: пособ. для руководителей образовательных учреждений / под ред. М. М. Поташника и В. С. Лазарева. Москва: Новая школа, 1996. 464 с.
81. Хуторской А. В. Педагогическая инноватика – рычаг образования: Вступ. доклад на VII-й Всероссийской дистанционной августовской науч.-практ. конф. «Инновации в образовании». [Электронный ресурс]. URL: <http://eidos.ru/journal/2005/0910-19.htm>
82. Ушакова В. М. Организационно-педагогические основы обеспечения подготовки специалистов нового поколения в многоуровневой системе высшего образования Республики Беларусь: автореф. дис. ... д-ра. пед. наук: 13.00.01. Минск. 2000. 45 с.
83. Ясвин В.А. Экспертно-проектное управление развитием школы. Москва: Сентябрь, 2011. 176 с.

### **РОЗДІЛ 3.**

## **ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНИХ ЗАСАД ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ ВЧИТЕЛІВ В СИСТЕМІ МЕТОДИЧНОЇ РОБОТИ ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ**

### **3.1. Організація і методичне забезпечення проведення експерименту**

Визначені та обґрунтовані організаційно-педагогічні засади інноваційного розвитку вчителів в системі методичної роботи слугували основою для проведення формувального етапу експерименту. Розкриємо особливості реалізації організаційно-педагогічних засад, які опосередковано чи безпосередньо впливають на цей процес:

- опосередковані (дотримання закономірностей, принципів та підходів інноваційного розвитку, державна освітня політика, інноваційний дух колективу та управління ним тощо);
- безпосередні (неперервність професійного зростання вчителів у системі методичної роботи; відповідна мотивація; інформаційне забезпечення системи науково-методичної роботи ЗЗСО; створення розвивального освітнього середовища з метою реалізації прагнення вчителів до самоосвіти, динаміка якої здійснюється за рахунок впровадження інноваційного підходу в повсякденну практичну діяльність; інноваційна система управління тощо).

Послідовність етапів педагогічного експерименту та достатня кількість учасників, вірогідність методів психолого-педагогічного дослідження стали найважливішими засадами для розроблення та впровадження в освітній процес розробленого нами методичного забезпечення інноваційного розвитку вчителів ЗЗСО. Методика експерименту охоплювала сукупність методів, прийомів і засобів психологопедагогічного дослідження. Так, застосування теоретичних

методів у процесі системного підходу дало нам змогу здійснити аналіз джерельної бази – для розкриття сутності проблеми і характеристики понятійного апарату дисертаційної роботи. За результатами експерименту оцінювалася його ефективність, здійснювалася відповідна корекція, узагальнювався експериментальний матеріал, проводився порівняльний аналіз результатів інноваційного розвитку вчителів експериментальних і контрольних груп, формулювалися висновки й узагальнення. Завдяки статистичним методам було здійснено графічну й табличну інтерпретацію даних. В умовах педагогічного експерименту методика інноваційного розвитку вчителів мала свої особливості, які суттєво впливали на розроблення та вдосконалення методичного забезпечення педагогів у системі ЗЗСО. Так, для оцінювання його ефективності та доцільності нами застосовано комплекс показників, детально поданий в другому розділі дослідження (2.1). Після закінчення кожного етапу експерименту проводилися контрольні зрізи. Констатувальний етап експерименту проведено з метою вивчення стану інноваційного розвитку вчителів.

Для з'ясування вихідного стану інноваційного розвитку (за особистісним компонентом) у процесі експериментального дослідження застосовувалися психолого-педагогічне спостереження, опитувальні методи (бесіда, анкетування, тестування), вивчення наукових доробок вчителів, самоаналіз, які були спрямовані на з'ясування домінуючих мотивів щодо інноваційного розвитку, а також цінностей і установок.

Детальний аналіз результатів анкетування викладено в розділі 2 (2.2), тому вважаємо за необхідне перейти до узагальнення отриманих емпіричних даних.

Дослідження інноваційного розвитку вчителів за професійно-перетворювальним компонентом, було спрямоване на з'ясування у них знання наукових основ і технологій організації освітнього процесу, потреби в підвищенні ефективності професійної діяльності, вміння здійснювати вибір оптимальної позиції у процесі взаємодії з учнями, педагогами, батьками, громадськістю та іншими соціальними групами й організаціями; інноваційної

ідеї як провідна цінність особистості; інноваційного спрямування особистості, готовності до інноваційної діяльності, інноваційної активності, інноваційної сприйнятливості і креативності; знання й виконання норм педагогічної етики. Із цією метою було проведено анкетування учителів. Детальний аналіз результатів анкетування щодо визначення інноваційного розвитку вчителів (за професійно-перетворювальним компонентом) викладено в розділі 2 (2.2),

Про стан інноваційного розвитку вчителів за рефлексивно-оцінювальним компонентом можемо стверджувати через кількісні та якісні методи педагогічної діагностики: наявність сертифікатів щодо підвищення педагогічної кваліфікації; вміння зробити об'єктивну самооцінку (самоаналіз, рефлексивне есе); на основі результатів аналіз оцінних суджень учнів, батьків, колег та анкетного опитування, яке охоплювало питання щодо контролю-самоконтролю спрямованого на об'єктивацію і операційну корекцію процесу інноваційного розвитку вчителів.

Формувальний етап експерименту полягав у перевірці ефективності організаційно-педагогічних засад інноваційного розвитку вчителів здійснювався у трьох вимірах: організаційному, психолого-педагогічному, змістово-технологічному. Організаційний вимір, який передбачав створення цілісної керуючої системи, розбудову організаційної структури; наявність нормативно-правових документів і власної локально-нормативної бази, що відображає специфіку роботи ліцею; реалізація на основі сучасних підходів основних функцій управління, наповнених новим змістом; випередження процесом змін, що знайдуть своє відображення в побудові моделі випускника ліцею, у розробці та реалізації освітньої програми розвитку ліцею; комплексно-цільових програм і соціальних проектів, їх сервісне та методичне забезпечення та координація; налагодження нових комунікативних зв'язків в єдиному освітньому просторі міста. В межах цього виміру забезпечувалися опосередковані організаційно-педагогічні засади (дотримання закономірностей, принципів та підходів інноваційного розвитку, державна освітня політика, інноваційний дух колективу та управління ним) та безпосередні такі як, створення розвивального освітнього середовища з метою реалізації прагнення вчителів до самоосвіти,

динаміка якої здійснюється за рахунок впровадження інноваційного підходу в повсякденну практичну діяльність та позитивна мотивація вчителів. Змістово-технологічний вимір характеризував забезпечення інформованості учасників освітнього процесу про актуальні проблеми розвитку освіти з використанням сучасних інформаційно-комунікаційних технологій; реалізація компетентнісного, особистісно зорієнтованого підходу в процесі підвищення професійного рівня педагогів; наявність зворотного зв'язку, інформування громадськості про результати, що досягаються; стимулювання і підтримка ініціативи і творчої активності учнів і вчителів шляхом залучення до дослідної, дослідно-експериментальної діяльності, спонукання до участі в професійних і творчих конкурсах. У межах змістово-технологічного виміру забезпечувалися наступні організаційно-педагогічні засади інформаційне забезпечення системи науково-методичної роботи ЗЗСО; інноваційна система управління.

Психолого-педагогічний вимір передбачав наявність сприятливого психологічного клімату в колективі; прийняття в колективі узгоджених цінностей і цілей розвитку ліцею, переконаність в необхідності і можливості їх реалізації, наявність ціннісно-орієнтаційної єдності; наявність в педагогічному колективі узгоджених уявлень про пріоритетні проблеми ліцею та стратегії їх вирішення; позитивна мотивація педагогів та ліцеїстів до інноваційної і творчої діяльності; націленість на забезпечення високої якості освіти, підготовка випускника до продовження освіти у продовж життя, досягнення всього згаданого вище забезпечувалося завдяки неперервності професійного зростання вчителів у системі методичної роботи, відповідній мотивації вчителів та інноваційній системі управління.

Поетапність організації методичної роботи ЗЗСО задля інноваційного розвитку вчителів є взаємопов'язаною і взаємозалежною, реалізація наступного етапу базувалася на результатах, досягнутих на попередніх. Запропонована поетапність уможливила підвищити стан інноваційного розвитку викладачів до означеного виду діяльності. Зупинимося детальніше на характеристиці особливостей експериментальної роботи у закладах ЗСО до визначених вимірів.

Так, під час організаційного виміру багато уваги надавалося формуванню позитивної мотивації до інноваційної діяльності.

Охарактеризуємо впровадження цих організаційно-педагогічних засад використовуючи досвід Кловського ліцею 77 м. Києва, який є закладом освіти інноваційного типу розвитку. Ще у 2013 році ліцей розпочав активний пошук нових підходів щодо функціонування та розвитку закладу освіти; впровадження прогресивних форм, методів і технологій навчання та виховання; модернізацію системи методичної роботи та ін.

Модернізація методичної роботи ліцею здійснювалась під впливом сучасної освітньої політики держави, Концепції НУШ та нового Закону «Про освіту»), які сприяли розробці Програми розвитку ліцею (Додаток Л.). Саме ця програма визначила стратегічні орієнтири розвитку ліцею, його місію в умовах реформування шкільної освіти; сприяла розробці локальних нормативних документів, які стали дорожньою картою інноваційних змін у ліцеї в цілому та підготовки педагогічних кадрів до змін.

Цілеспрямований процес підготовки вчителів до інноваційної діяльності передбачав розробку відповідної програми. А саме:

- допомогти кожному вчителю в розвитку його ціннісних орієнтацій і гуманістичної спрямованості, які актуалізують загальний підхід до реалізації проблем сучасної школи;
- надати вчителю можливість усвідомити методологію вирішення професійно-педагогічних проблем, яка ґрунтується на гуманістичній парадигмі;
- продемонструвати учителю способи побудови конкретних концепцій роботи школи і власне вчителів, враховуючи своєрідність умов їх діяльності;
- віднайти разом із учителем способи реалізації концептуальних схем у досвіді діяльності, особливо в організації дослідно-експериментальної роботи;
- орієнтувати вчителів на осмислення ним результатів педагогічних нововведень, сприяти виробленню критеріїв їх оцінки й самооцінки.

Особливої уваги потребували організаційні засади, за яких процес підготовки вчителів до експериментальної, науково-дослідної діяльності має

бути продуктивним:

- психологічна діагностика готовності вчителів до цього виду діяльності;
- формування в педагогів творчої активності й мотиваційно-цілісного ставлення до педагогічних досліджень;
- взаємозв'язок методологічної, спеціальної, загально педагогічної, психологічної і методичної підготовки вчителів;
- здійснення міждисциплінарних взаємодій, інтеграція знань у руслі загальних проблем наукових досліджень;
- формування у педагогів експериментальної, науково-дослідної культури, сприйнятливості до нового;
- забезпечення педагогічної практики в єдності з дослідницькою підготовкою;
- вивчення і критеріальне оцінювання динаміки освоєння експериментальної, науково-дослідної діяльності вчителів.

Процес інноваційного розвитку вчителів у системі методичної роботи передбачав кілька етапів:

1. Розвиток творчої індивідуальності вчителів, формування у педагогів здібності виявляти, формулювати, аналізувати й вирішувати творчі педагогічні завдання, а також розвиток загальної технології творчого пошуку: самостійне перенесення раніше засвоєних знань і вмінь у нову ситуацію, бачення проблеми у знайомій ситуації, нової функції об'єкта, визначення структури об'єкта, бачення альтернативи розв'язання або його способу, комбінування раніше засвоєних способів діяльності в новій ситуації виниклої проблеми, розвиток критичності мислення.

2. Оволодіння основами методології наукового пізнання, педагогічного дослідження. Ознайомлення вчителів із соціальними і науковими передумовами виникнення експериментальної роботи, її основними поняттями, творча інтерпретація альтернативних підходів до організації ЗЗСО, вивчення основних джерел розвитку альтернативної школи, ознайомлення із різними типами інноваційних закладів освіти тощо.



3. Здійснення корекції, відстеження результатів експерименту, самоаналіз професійної діяльності. На цьому етапі формується дослідницька позиція вчителів як система його поглядів і установок щодо нововведення.

На початку експериментальної роботи вчителі були ознайомлені з показниками готовності педагога до інноваційної діяльності: здатність до самоорганізації; здатність до самоаналізу, рефлексії; здатність відмовитися від стереотипів педагогічного мислення; прагнення до творчих досягнень; здатність до оцінювальних суджень; опанування методології творчої діяльності; володіння методами педагогічних досліджень; здатність акумулювати досвід творчої діяльності інших педагогів; здатність до співпраці та взаємодопомоги, робота в команді.

В ході експерименту ми намагалися максимально активізувати інноваційний потенціал педагогічного колективу для ефективного запровадження розробленої методики, яка за нашою гіпотезою й забезпечить інноваційний розвиток вчителів. Основний акцент в експериментально-дослідній роботі було зроблено на активізації та актуалізації інноваційного потенціалу вчителів щодо виконання інноваційної педагогічної діяльності, а також розвитку індивідуально-особистісних якостей педагогів і їх професійно - перетворювальної діяльності, оцінювально-рефлексивних умінь, що у своїй сукупності впливають на інноваційний розвиток вчителів та забезпечують поступальний перехід із одного рівня інноваційного розвитку вчителів на інший, дослідницький.

Пріоритетного значення в освітній політиці закладу набуло розуміння потреби в інноваційному розвитку вчителів, його творчого, наукового, інтелектуального та професійного потенціалу, як основного суб'єкта інноваційних змін.

Провідні цілі та завдання модернізації освітньої системи ліцею, пріоритетні напрями й основні способи інноваційних перетворень у закладі освіти знайшли відображення у програмі дослідно-експериментальної роботи за темою: «Організаційно-педагогічні умови інноваційного розвитку освітнього

простору ліцею», яка передбачала розбудову авторської моделі закладу освіти інноваційного типу розвитку, де системотворчим чинником змін визначено модернізацію системи методичної роботи. Оновлена система методичної роботи ліцею мала на меті не лише забезпечення підготовки вчителів до експериментальної роботи, але й створення відповідних організаційно-педагогічних умов для їх інноваційного розвитку. Зазначений документ підтвердив не лише об'єктивну необхідність цілеспрямованої зміни в освітній системі ліцею, але й став орієнтиром інноваційних змін в усіх складових освітнього простору закладу освіти.

Визначаючи тему дослідно-експериментальної роботи ми розуміли, що саме інноваційний освітній простір здатний задовольнити весь комплекс потреб, сформувати систему цінностей, які сприятимуть успішній особистій та соціальній самореалізації як вчителів, так і випускників ліцею на засадах сучасної інноватики, що проголошена провідним принципом реформування шкільної освіти.

Методикою організації дослідно-експериментальної роботи передбачалося послідовне і багаторівневе входження вчителів ліцею в інноваційний освітній простір для розв'язання завдань, пов'язаних з виконанням інноваційної професійної діяльності: цільове комплексне проектування науково-методичних заходів для особистісного і професійного інноваційного розвитку вчителів на основі системного, особистісного, діяльнісного, компетентнісного підходів у навчанні дорослих; колективний відбір змісту, форм методів методичної роботи та їх творче, осмислене опанування за вибором вчителів з орієнтацією на професійні плани і наміри; включення вчителів в нові форми інноваційної діяльності, які відповідатимуть його професійним потребам інтересам; різнорівневий науково-методичний супровід інноваційного розвитку вчителів, що враховує його професійної компетентності й емоційного стану та інше.

В концептуальному аспекті місія ліцею визначалася як розвиток закладу інноваційного типу, що забезпечить нову якість ліцейної освіти як запоруки інноваційного розвитку вчителів; гуманістична спрямованість освітнього

простору ліцею; компетентнісно орієнтовний підхід до формування змісту ліцейної освіти; розвиток високоінтелектуального, компетентного, свідомого ліцеїста інноватора з громадянською позицією, здатного до прояву своїх можливостей у різних сферах життєдіяльності.

Дієвість спроектованої моделі освітнього простору ліцею як інноваційного закладу освіти формалізувалася виконанням двох ключових завдань, а саме: модернізацією системи методичної роботи ліцею (структура методичної роботи, зміст, форми її організація) та створенням організаційно – педагогічних умов, що забезпечать інноваційний розвиток учителя (особисті якості: мотиви, переконання, професійна самосвідомість, творче критичне мислення, інноваційна культура, які у своїй сукупності складають здатність індивіда до виконання інноваційної діяльності й характеризують його світоглядну позицію; професійно-перетворювальну діяльність вчителів: інноваційні знання, вміння, навички, що у своїй сукупності утворюють не лише готовність особистості до інноваційної діяльності, але й забезпечують її включення в експериментально-пошукову, дослідницьку діяльність; рефлексивно-оцінювальна діяльність вчителів: рефлексія особистої інноваційної діяльності, усвідомлена якісна оцінка її результатів, що дозволить розв'язувати новий клас дослідницьких задач, необхідних для організації інноваційної педагогічної практики).

Як вже зазначалося, педагогічна теорія і практика показують, що основний шлях, який здатний суттєво вплинути на інноваційний розвиток вчителів є чітко організована науково – методична робота закладу освіти. Систему науково-методичної роботи в ліцеї ми розглядаємо як спеціальний комплекс практичних заходів, що базуються на досягненнях психолого-педагогічної науки, передового педагогічного досвіду, інноваційної педагогічної практики, які спрямовані на всебічне підвищення інноваційної компетентності і професійної майстерності кожного педагога.

Нами були визначені основні функції науково-методичної роботи: аналітична (вивчення та аналіз проблем життєдіяльності ліцею, актуальних і перспективних потреб учасників освітнього процесу; дослідження готовності

педагогічного колективу ліцею до інноваційної, проектної, дослідницької діяльності; збір інформації про хід, результати та перспективи розвитку освітнього процесу ліцею; прогностична (розробка моделі, програми розвитку науково-методичної роботи ліцею, прогнозування тенденцій і змін змісту та організації системи науково-методичної роботи закладу з метою коригування програми, прогнозування наслідків реалізації програми НМР ліцею); організаційна (формалізація моделі НМР ліцею, організація роботи кафедр, методичних об'єднань, творчих груп, створення умов для дослідно-експериментальної роботи, тощо); координаційна (здійснення взаємодії окремих напрямків, служб, груп, проектних колективів, що забезпечують реалізацію програми НМР ліцею, координація індивідуальних досліджень та виконання методичних тем викладачів тощо); експертно-оцінювальна (експертиза науково-методичної та навчальної продукції, документації, оцінка пропозицій щодо здійснення тих чи інших нововведень у освітній процес ліцею, оцінювання результатів досліджень, експерименту тощо).

Науково-методична робота передбачала модернізацію усіх компонентів системи внутрішкільної методичної роботи, а саме: мети, завдань, змісту, форм методів її організації. Нами були визначені принципові позиції, щодо змін у системі науково-методичної роботи ліцею. По-перше, неможливість зведення методичної діяльності вчителів лише до роботи за предметними методиками у межах МО. По-друге, відмова від оцінки ефективності методичної діяльності вчителів за формальними результатами навчального процесу (навченість учнів, участь в олімпіадах, конкурсах, результати державної атестації, тощо) та переходу до наукових критеріїв кінцевого результату, тобто, рівень освіченості, компетентності учнів. По-третє, впровадження діагностики труднощів учителів як основи вибору оптимальної структури, змісту, форм і методів роботи з ними. По-четверте, використання нових форм активного навчання, а також модернізація традиційних форм методичної роботи. По-п'яте, вибір на науковій основі оптимальної структури, змісту і форм науково-методичної діяльності. По-шосте, зміщення акценту у змісті науково-методичної діяльності, усієї роботи з

кадрами на формування їх професійної компетентності (організаційної, методологічної, культурологічної тощо). По-сьоме, розвиток науково-методичної діяльності від організованих форм до самоосвіти, від обов'язкової участі до добровільної тощо.

Цей комплекс змін орієнтований, перш за все, на інноваційний розвиток вчителів, педагогічного колективу в цілому, а в кінцевому рахунку – на підвищення якості ліцейної освіти.

Все вказане вище сприяло розробці моделі та програми розвитку науково-методичної роботи ліцею (Додаток Л), які конкретизували структуру методичної роботи, зміст, форми її організації та виокремили організаційно - педагогічні засади необхідні для інноваційного розвитку вчителів.

Основна мета науково – методичної роботи: забезпечити покращення якості ліцейної освіти шляхом підвищенню професійної компетентності вчителів та їх інноваційного розвитку в сучасному освітньому просторі закладу освіти.

Опанування новим змістом науково – методичної роботи здійснюватиметься у двох незалежних за видами діяльності, але взаємопов'язаними за змістом напрямками: науковим та методичним.

### 1. Наукова робота

Мета: отримання нових знань з педагогіки, дитячої та соціальної психології.

Завдання:

- впровадження педагогічно доцільних нововведень;
- участь у науково – практичних семінарах;
- розробка методичних і навчальних матеріалів.

### 2. Методична робота

Мета: підвищення якості та ефективності освітнього процесу на основі досягнень психолого-педагогічної науки.

Завдання:

- проведення семінарів, консультацій з теоретичних основ і методики навчання і виховання;

- обмін педагогічним досвідом (конференції, круглі столи, відкриті уроки, трансляція методичних розробок тощо);
- підвищення кваліфікації педагогів ліцею;
- координація та регуляція освітнього процесу (робота науково-методичної ради, кафедр, методичних об'єднань, атестаційної комісії тощо).

Зміст науково – методичної роботи

I. Підвищення професійної компетентності педагогів:

- 1) питання загальної культури (загальнокультурна підготовка);
- 2) філософія освіти (методологічна і світоглядна підготовка) педагогічні теорії (загально педагогічна підготовка);
- 3) теорія і методика викладання (методична підготовка);
- 4) теорія виховання (виховна підготовка); психологія (психологічна підготовка);
- 5) теорія соціального управління і менеджменту (управлінська підготовки);
- 6) інформаційно-комунікативна підготовка.

II. Зміст удосконалення програмно-методологічного супроводу реалізації освітньої програми ліцею визначається характеристиками самої освітньої програми та її змістовим наповненням.

III. Зміст науково-методичного сприяння інноваційному розвитку освітнього процесу в ліцеї обумовлює необхідність проведення педагогічних досліджень.

Обов'язковим є опанування вчителями знаннями та вміннями з методології, теорії і технології проведення експерименту, дослідження.

Науково-методична тема ліцею «Креативна гуманітарна освіта для формування та розвитку компетентної особистості учня ліцею з поглибленим вивченням іноземних мов» визначала основний зміст науково-методичної роботи, а саме:

1. Розширення практики застосування нових освітніх технологій у предметному та непередметному навчанні.

2. Ускладнення методичних схем предметного викладення. Зміни форми оцінки результатів навчання у середній та старшій школі, розробка нових форм викладання навчальних предметів, варіативних курсів; забезпечення проходження програми на різних рівнях для різних груп учнів з наданням права вибору; широке використання метода дослідницьких та навчальних проєктів, які дозволяють інтегрувати зміст предметного навчання.

3. Потребу у розробці авторських міжпредметних інтегрованих курсів, формуванні ключових компетентностей ліцеїстів, навчанні способам проєктної і дослідницької діяльності тощо.

4. Впровадження освітніх технологій з урахуванням вікових особливостей ліцеїстів. Використання навчання у малих групах, модульне навчання, метод проєктів, метод проблемного навчання, евристичний і дослідницький методи, рольові і ділові ігри.

Ми розуміли, що науково-методична робота здатна забезпечити ефективність освітнього процесу ліцею за умови визначення її організаційної структури, яка забезпечує цілісність ліцейної освітньої системи при різних внутрішніх і зовнішніх змінах. Нами був обраний матричний вид оргструктури науково-методичної роботи ліцею, що забезпечує узгодження дій її служб для виконання експериментальної, пошуково-дослідної діяльності вчителів, виконанню інноваційних проєктів, тощо. Організаційну структуру науково-методичної роботи ми розглядаємо як спосіб взаємодії посадових осіб, органів управління, структурних підрозділів ліцею, покликаних сприяти забезпеченню якості освіти за допомогою підвищення професійної компетентності педагогів і вирішення інноваційних проблем освітнього процесу. Використання матричної організаційної структури, яка гармонійно сполучає в собі лінійно-функціональну та проєктну організаційні структури, забезпечує інноваційний характер спрямованості науково-методичної роботи, певне оновлення і компонентів, а саме: розширення функціональних обов'язків посадових осіб і модернізацію колегіальних органів управління, здатних об'єднати творчий

потенціал педагогів, залучити їх у спільне вирішення актуальних проблем освітнього процесу.

Роль функціональних підрозділів науково-методичної системи в ліцеї виконують різноманітні об'єднання (групи), які створюються для розв'язання тієї чи іншої інноваційної задачі: науково-методична рада (НМР), інформаційно-аналітичний центр (ІАЦ), кафедри, предметні методичні об'єднання, творчі групи, команди, проектні колективи. Науково-методична рада (НМР) розглядає, виробляє, оцінює стратегічно важливі пропозиції щодо інноваційного розвитку ліцею, окремих його ланок; робить свої висновки і пропозиції щодо прийняття остаточного рішення на педагогічній раді. Кафедри здійснюють управління науково-дослідницької діяльністю педагогів, аналіз і корекцію навчально-методичних комплексів, нових навчальних курсів, їх експертне оцінювання і рецензування, творчі зв'язки з профільними науковими установами, атестацію педагогів тощо. Предметні методичні об'єднання забезпечують створення умов для впровадження інноваційних методичних розробок з викладання предмета в педагогічну практику; надання впливу на результативність методичної роботи і самоосвіту вчителів; стимулювання розвитку передового педагогічного досвіду, творчості та ініціативи вчителів; розвиток педагогічної співпраці; залучення вчителів до пошукової дослідно-експериментальної роботи.

Інформаційно-аналітичний центр (ІАЦ) здійснює управління інноваційною діяльністю та планування процесу впровадження новацій в освітнє середовище ліцею. Основна увага приділяється підготовці педагогів до експериментальної та пошуково-дослідницької діяльності. Науково-консультативний відділ супроводжує створення творчих колективів, визначення пріоритетної тематики їх діяльності, удосконалення навчально-методичного забезпечення реалізації освітньої програми, аналіз процесів і результатів системних нововведень. Координаційний відділ здійснює стратегічне управління діяльністю кафедр і МО на основі бачення загальної стратегії і основних напрямків розвитку ліцею; здійснює координацію науково методичної роботи через планування та організацію науково-методичної роботи. Експертний відділ



бере участь в експертизі найбільш важливих, стратегічних методичних і управлінських документів ліцею, навчальних програм, цільової програми інноваційного розвитку ліцею з метою оцінки перспективності нововведень тощо.

На наш погляд, така організаційна структура науково методичної роботи відповідає інноваційному типу ЗЗСО, яким є ліцей, і дозволяє вирішувати нетрадиційні педагогічні проблеми, здійснювати науково-методичний супровід освітнього процесу. Отже, можемо констатувати, що науково-методична робота в ліцеї, як один із об'єктів управління, є багатофункціональною системою взаємопов'язаних дій, комплексом заходів, що базуються на досягненнях науки і передового педагогічного досвіду. Вона відіграє важливу роль у виконанні місії ліцею, надаючи цілісність процесу вдосконалення професійного рівня педагогів та розвитку творчого потенціалу ліцеїстів. Така організаційна структура науково методичної роботи сприяє режиму розвитку ліцею, його адаптації до змін у сфері освіти, високої конкурентоспроможності, ефективного впровадження та супроводу інновацій.

Упровадження інновацій в освітній процес обумовило необхідність створення принципово нової системи управління ліцеєм, яка базується на засадах сучасного світового менеджменту. Проведено перевірку гіпотези дослідно-експериментальної роботи, яка полягає у припущенні, що ефективність управління інноваційною діяльністю в умовах сучасного закладу освіти залежить від розвитку та збагачення всіх характеристик системи; оновлення функцій управління та конкретних управлінських дій; удосконалення організації системи управління; оптимізації технологій, механізмів управління; саморозвитку керівників закладів освіти, оновлення їх професіоналізму, особистісного розвитку.

Управління науково методичною роботою на основі сучасних наукових підходів (системно-діяльнісний, синергетичний, програмно-цільовий, компетентнісний, особистісно-зорієнтований, аксіологічний) інтегрується в загальну систему управління ліцеєм. Процес управління науково-методичною

роботою можна визначити як безперервну послідовність дій, здійснюваних структурними підрозділами ліцею, спрямованих на забезпечення якості освіти за допомогою підвищення професійної компетентності педагогів і вирішення інноваційних проблем освітнього процесу. За цих умов управління науково-методичною роботою носить випереджальний характер, що знайшло відображення у формалізації моделі розвитку науково-методичної роботи ліцею, яка сприяла формуванню цілісного науково-методичного середовища, під яким ми розуміємо професійне співтовариство керівників усіх рівнів управління науково методичної роботи (професійне співтовариство включатиме директора, заступників директора з НМР, керівників кафедр, методичних об'єднань та соціально-психологічної служби) і забезпечило високу якість ліцейної освіти. Управління якістю науково-методичної роботи ми розглядаємо як процес розвитку компетентності педагогів, спрямований на підвищення якості освітнього процесу та його реалізацію на практиці шляхом раціонального використання ресурсів (інформаційних, мотиваційних, кадрових, фінансових, організаційних) і як впровадження гнучкої організаційної структури. Таким чином, управління якістю науково-методичної роботи, направлено як на стандартизацію та забезпечення дотримання протягом навчального року основних властивостей, які характеризують систему науково-методичної роботи ліцею, так і на їх щорічну модернізацію відповідно до актуальних проблем освітнього процесу, потреб щодо вдосконалення програмно-методичного супроводу реалізації освітньої програми ліцею.

Програмне управління науково методичною роботою ліцею також сприяє режиму розвитку ліцею, його адаптації до змін у сфері освіти, високої конкурентоспроможності, ефективному впровадженню інновацій.

У ліцеї розроблені та затверджені локальні акти, які регламентують науково-методичної роботу:

- Положення про науково-методичну раду
- Положення про кафедру
- Положення про методичне об'єднання

- Положення про інформаційно-аналітичний центр

Розробка цих локальних документів вплинула на розвиток інноваційного потенціалу педагогічного колективу ліцею, а саме: зацікавленість учасників інноваційної діяльності в позитивному кінцевому результаті; компетентність учасників освітнього процесу щодо реалізації інноваційної діяльності; співвідношення цілей ліцею з новою педагогічною ідеєю; наявність відповідальних за процес і результати апробації нововведення (автор, науковий консультант та інші); узгодженість інтересів між суб'єктами інноваційної діяльності, з одного боку, та адміністрацією (педагогічним колективом, батьками) – з другого.

Першочерговим завданням директора ліцею стало створення проекту інноваційної діяльності, у якому були здійснені такі кроки:

- системна робота щодо усвідомлення педагогічним колективом ліцею необхідності змін та впровадження нововведень. Основна мета етапу полягає в тому, щоб усі члени шкільного колективу переконалися, що реальний стан функціонування ліцею не відповідає тенденціям розвитку суспільства, науки і технічному прогресу, вимогам батьків щодо забезпечення дітей освітніми послугами відповідно до їх потреб та інтересів, врешті, не сприяє професійному зростанню педагогічного колективу тощо. На цьому етапі формувалося відповідне інформаційне поле на основі залучення педагогічного, учнівського та батьківського колективів до різних форм інноваційної діяльності (конференції, збори, семінари, наради, презентації, зустрічі з досвідченими вчителями, науковцями тощо);

- анкетування педагогічного колективу, яке надало змогу виявити ставлення педагогів до інноваційних змін, ступінь їх готовності до них; визначити напрямки інноваційної діяльності для вирішення наявних педагогічних проблем у закладі. Для визначення рівнів якості управління інноваційною діяльністю в умовах ліцею практичними психологами використано діагностичний апарат: діагностика функціонально-рольових позицій в управлінській команді, метою якої є вивчення орієнтації керівництва

ліцею на найбільш прийнятні для членів команди ролі з тих, які традиційно виділяються для забезпечення ефективної команди: «голова»; «генератор ідей»; «оцінювач ідей»; «організатор роботи»; «організатор групи»; «дослідник ресурсів»; «завершувач»; тест на загальні здібності до підприємництва (GET TEST), метою якого є вивчення ступеня розвитку у керівництва ліцею характеристик, необхідних для роботи в конкурентоспроможній команді, а саме: потреба в досягненнях; потреба в незалежності / автономії; схильність до творчості; уміння йти на зважений ризик; цілеспрямованість та рішучість; володіння методикою діагностики комунікативної компетентності, метою якої є визначення рівня комунікативної толерантності за кількома показниками: неприйняття чи нерозуміння індивідуальності людини; орієнтування на себе, як на еталон, під час оцінки інших; категоричність чи консервативність в оцінках людей; невміння приховувати неприємні почуття при зіткненні з некоммунікбельними якостями партнера; прагнення переробити, перевиховати партнера, зробити його зручним; невміння пробачати іншому його помилки; відсутність емпатії до дискомфорту партнера; володіння методикою дослідження взаємостосунків керівництва та педагогічного колективу; вміння оцінювати функціональні компоненти управлінської діяльності, у тому числі навички менеджмента; наявність авторитету управлінця в колективі; володіння методикою діагностики соціально-психологічного клімату в закладі, метою якого є виявлення структурних складових соціально-психологічного клімату в ліцеї та чинників, що впливають на нього.

Проведене дослідження дозволило констатувати, що об'єктом управління мають виступати інноваційні процеси та процеси, що їх забезпечують; вектором управління є управління розвитком закладу освіти так як управління функціонуванням орієнтоване на сьогоденні потреби, а управління розвитком – на майбутні. З цією метою було розроблено Концепцію розвитку ліцею, оскільки поставлені перед педагогічним колективом завдання виконуються набагато швидше запланованого. У ліцеї застосовуються такі управлінські технології: елементи адаптивного управління, інтерактивні, інформаційно-комунікативні

технології; ведеться чітка інноваційна політика, політика створення іміджного педагога. Все це вимагає чіткої систематизації, сучасного моделювання всієї управлінської діяльності, тобто розробки певної моделі інноваційного менеджменту. Для підвищення рівня ефективності організації освітнього процесу, створення продуктивної атмосфери співпраці розроблено модель управління інноваційним закладом освіти. Протягом навчального року дослідно-експериментальну роботу в ліцеї спрямовано на вивчення та аналіз психологічної та педагогічної літератури, прогресивного досвіду педагогічних колективів України з проблеми управління інноваційними процесами у закладі освіти. Виходячи з ефективності сучасних управлінських технологій сформовано тимчасові творчі групи з вивчення та розробки окремих засобів інноваційного менеджменту, а саме: маркетингу інновацій (керівник, заступники директора); інжинірингу та реінжинірингу інновацій (керівник, заступники директора); бенчмаркінгу інновацій (керівник, заступники директора); бренд-стратегії інновацій та фронтування інноваційного ринку (директор). Постійно проводиться вивчення досвіду роботи інших закладів освіти з питань управління інноваційною діяльністю в сучасному закладі освіти. Адміністрація, члени педагогічного колективу – активні учасники семінарів, тренінгів, конференцій, місцевого, регіонального, всеукраїнського рівнів. Родзинки вивченого досвіду вивчаються, рекламуються, адаптуються до умов ліцею, що й дає певні результати роботи. Обговорення на засіданнях педрад, кафедр та методоб'єднань проблем управління інноваційними процесами та їх розвитком дозволяє зайвий раз проаналізувати роботу та знаходити ефективніші шляхи.

Для впровадження змістово-технологічного виміру у Кловському ліцеї 77 м. Києва почали співпрацювати творчі групи: «Створення культурного-інтелектуального інноваційного простору ліцею, що сприяв би формуванню активної громадянської позиції ліцеїстів»; «Формування інноваційного простору ліцею методом створення проєктів та індивідуальних навчальних програм»; «Формування інноваційного виховного простору ліцею засобами педагогічної спадщини Я. Корчака». Відбувається апробація нових авторських і

модернізованих програм вчителів-експериментаторів: «Формування мовних компетентностей засобами ІКТ (електронних підручників) на уроках французької мови», спецкурс «Порівняльна анатомія і фізіологія тварин», «Інноваційний підхід до організації пізнавальної діяльності учнів на уроках природничого циклу», «Формування конструктивних умінь особистості засобами дизайн-освіти. Впровадження та використання новітніх інформаційних технологій у навчанні», «Система розвивального навчання в сучасній школі».

Реалізація дослідницьких проектів кафедр відбувалась через впровадження продуктивних інноваційних технологій: інтерактивних, проектних, технологій критичного мислення, ІКТ:

- Природничо-математична кафедра: «Розробка та впровадження інноваційної освітньої програми предметів природничо-математичного циклу в умовах розвитку компетентнісної ліцейної освіти».
- Суспільно-гуманітарна кафедра: «Оновлення змісту та методики суспільно-гуманітарної освіти як умова формування компетентного ліцеїста та випускника».
- Кафедра валеологічно-естетичних дисциплін: «Розробка та експериментальна перевірка інноваційної моделі розвитку освітнього простору ліцею через формування творчих, конструктивних, фізичних та валеологічних компетентностей».
- Кафедра початкової школи: «Формування готовності молодшого школяра до особистої самореалізації в умовах інноваційного розвитку освітнього середовища».
- Кафедра іноземної філології: «Організація проектно-дослідницької діяльності вчителів іноземних мов в умовах розвитку освітньо-інноваційного простору ліцею».
- Кафедра класних керівників: «Модернізація виховної системи ліцею, яка зумовлює розвиток єдиного виховного простору, що забезпечує формування ліцеїста з інноваційним типом мислення, культури і поведінки».

- Соціально-психологічна служба: «Психологічний супровід розвитку ліцею як закладу інноваційного типу розвитку. Вплив інноваційної діяльності педагога на розвиток особистості учня: самооцінку, мотивацію, ціннісні орієнтації та на освітньо-виховний простір ліцею».

Вчителі працюють за такими напрямками інноватики:

- Розробка, апробація та впровадження навчально-методичного комплексу з вивчення інформаційних технологій за курсом «Інформаційні технології у дизайн освіти» для 5-11 класів з інтегруванням навчальних курсів. Досягнення ефективності сучасних педагогічних технологій шляхом мотивації навчання ліцеїстів та дотримання принципу наступності в навчанні.
- Формування мовних компетентностей засобами ІКТ та новітніх педагогічних технологій.
- Дробові числа на комплексних уроках математики і інформатики з використанням ІКТ.
- Система використання сучасних ІКТ для введення елементів дистанційного навчання та інтерактивного зв'язку учень-вчитель-батьки.
- Впровадження елементів інноваційних технологій для підвищення активності учнів на уроках біології.
- Інноваційний підхід до організації пізнавальної діяльності учнів на уроках біології.
- Формування мовних компетентностей засобами ІКТ з використанням новітніх педагогічних технологій.
- Використання елементів методики формування критичного мислення на уроках іноземних мов.
- Вищий рівень педагогічної майстерності – пошук власної методичної системи задля різнобічного розвитку творчості, самостійного мислення учнів.
- Вчителі початкової школи працюють за системою розвивального навчання Ельконіна-Давидова.

- Вчителі використовують у своїй роботі методи проектних та мультимедійних технологій, інтерактивні методики (конференції, круглі столи із застосуванням мультимедійних проектів).

Комплексно-цільову програму вдосконалення професійної майстерності педагогічних кадрів ми реалізували шляхом вивчення та впровадження продуктивних технологій навчання та виховання, що містить три основні змістові блоки: тематичні тренінги, дискусійний обмін досвідом, вивчення напрацювань колег з інших закладів освіти, у тому числі з інших регіонів та країн.

В арсеналі методичних напрацювань останніх років – семінари-практикуми, тренінги, організаційно-діяльнісні ігри, круглі столи за такими темами:

- «Формування та розвиток навичок ХХІ століття в умовах реформування змісту ліцейної освіти»
- «Комунікативна компетентність вчителів як одна із складових його професійної майстерності»
- «Проектна діяльність педагогічного та учнівського колективів щодо реалізації компетентнісного підходу в ліцейній освіті»
- «Модель впровадження компетентнісного підходу до організації освітнього процесу в умовах реформування шкільної освіти»
- «Формування партнерських відносин між суб'єктами процесу навчання та виховання в освітньому просторі ліцею»
- «Педагогічний практикум «Розробляємо власне портфоліо»
- «Моделювання педагогічної взаємодії. Ефективні методи комунікації»
- «Культура професійно-педагогічного спілкування»
- «Визначення рівня готовності вчителів до впровадження реформ як показника його професійного розвитку»
- «Психологічні механізми формування в дітей та молоді життєвої компетентності»
- «Методичний конструктор самоосвітніх програм»



- «Технологія конструювання навчальних програм»
- «Імідж сучасного вчителів»
- «Коучинговий підхід в освіті»
- «Від управлінської компетентності – до інноваційного розвитку ліцею»
- «Фасилітація в освіті»

Це дає можливість учителеві орієнтуватися в інформаційному потоці, збагачує понятійний апарат, розвиває мислення, спонукає до аналізу та осмислення педагогічного досвіду, інноваційної діяльності. Теоретичне навчання є основою формування нових знань вчителів та дає йому можливість спрогнозувати власні подальші дії. Не менш важливим структурним компонентом реалізації змісту методичної роботи вважаємо практичне навчання, під час якого корисним для набуття практичних умінь та навичок є педагогічні дискусії, брифінги, семінари, практикуми, робота в творчих групах, методичні ринги, методичні діалоги тощо. Активно розвиваються професійні риси та вміння педагога, з'являються необхідні навички, що є важливим для інноваційної діяльності. Учителі набувають педагогічного досвіду, навичок педагогічної рефлексії. Значна увага у ліцеї приділяється виявленню, вивченню, поширенню перспективного педагогічного досвіду (ППД), узагальненню його у міжтестастійний період. З матеріалами перспективного педагогічного досвіду вчителі ознайомлюють колег під час проведення методичних фестивалів, презентацій педагогічних знахідок, конкурсів педагогічної майстерності, ярмарків педагогічних ідей, методичних аукціонів, методичних скарбничок, публікацій учителів у фаховій періодичній пресі. І дуже важливо, щоб обрана форма проведення методичного заходу давала змогу вчителю активно розкрити свій творчий потенціал, зацікавити інших колег, можливо, навіть зумовити здорову конкуренцію та особисте вдосконалення, творчість, реалізацію особистих цікавих педагогічних ідей. За якісної організації роботи над поширенням ППД кожен учитель має можливість постійно вдосконалювати методи та прийоми викладання, створювати особистий педагогічний арсенал,

відчути себе успішним, перейти на вищий щабель професійної майстерності та створити умови для власного інноваційного розвитку.

Основними формами інтелектуальної продукції вчителів ліцею стали авторські програми, положення, концепції, освітні (педагогічні) моделі, навчально-методичний комплекси навчальних курсів (посібники, робочі зошити, підручники, дидактичний матеріал, інформаційні кейси тощо), різні види портфоліо, матеріали перспективного педагогічного досвіду, видавнича продукція та інше. Так були розроблені: спецкурс «Гіди-перекладачі» І. Бабіченко, «Англійська література» М. Дегтяренко, спецкурс «Порівняльна анатомія і фізіологія тварин» О. Гули, «Авторська навчальна програма з фізики для 7 класу» Л. Яструб, «Спецкурс з математики в старшій школі» М. Тихонової. Ю. Шведова, вчитель інформатики, є автором програми профільного навчання «Основи дизайну» для учнів 10-11 класів та публікацій: Скорочений опис електронного інформаційного веб-посібника з економічної географії. 10-й клас. *Сучасна школа України*, науково-методичний журнал. 2015. № 3 (279). С.47-55.; Інновації для учнів. *Сучасна школа України*, науково-методичний журнал. 2015. № 3 (279). С.25-46.; Опис електронного інформаційного мультимедійного веб-посібника з тем «Professions» та «KYIV, Ukraine» з тестовими завданнями. *Сучасна школа України*, науково-методичний журнал. 2015. № 3 (279). С.56-65. Солодовська О.О., вчитель французької мови, має публікації «Урок-змагання», «В країні скоромовок», «День сміху» в журналі «Le Francais» у №1 (січень), №3 (березень), №4 (квітень) 2015 р. та інше.

Науково-методична робота ліцею планується і проводиться, зазвичай, на діагностичній основі, що сприяє виявленню проблем, передового педагогічного досвіду, здійсненню інноваційного поступу вчителем. Це передбачає знання проблем конкретних вчителів, прогалин у певних уміннях і навичках педагогічної інноваційної діяльності, встановлення загальної картини (з яких питань учителі найбільше потребують методичної допомоги).

Методичне забезпечення освітнього процесу передбачає широкий набір видів, форм і змісту діяльності. Обираються вони не стихійно, а відповідно до

поставлених завдань науково-методичної роботи стосовно інноваційного розвитку вчителів: підвищення рівня педагогічної обізнаності вчителів; вивчення та практичного використання в особистій педагогічній діяльності сучасних педагогічних продуктивних методик, технік, прийомів і способів результативного навчання й виховання; активізації творчої діяльності педагогів; підвищення рівня педагогічної майстерності, вдосконалення педагогічної техніки; залучення педагогів до розробки підручників та посібників, авторських програм, курсів, написання статей фахової спрямованості; активізації самоосвіти педагогів; вивчення психологічної готовності вчителів до продуктивних змін; формування стійких професійних цінностей і поглядів; опанування сучасних методик діагностування учнівської успішності; впровадження гуманних методик виховання; ознайомлення вчителів із сучасними педагогічними інноваціями.

Під час планування методичної роботи з педагогами, реалізуються традиційні (колективні та індивідуальні) та нетрадиційні форми її організації. Колективні форми методичної роботи, а саме: педагогічна рада; наукова методична рада; кафедри-методичні об'єднання/комісії; творчі міжпредметні, мобільні та динамічні групи; засідання творчих майстерень педагогів; проблемні семінари та семінари-практикуми; педагогічні читання; школа педагогічної майстерності; науково-практичні конференції; педагогічні виставки; конкурси тощо використовуються з метою вироблення єдиного підходу до розв'язання певних проблем, аналізу результату колективної діяльності, обговорення актуальних питань організації освітнього процесу, вивчення і поширення найкращого педагогічного досвіду, науково-технічної та педагогічної інформації.

Індивідуальні форми методичної роботи, а саме: наставництво; консультації; стажування; самоосвіта; індивідуальна методична допомога, що передбачає системне вивчення та аналіз роботи вчителів-предметників, класних керівників; надання допомоги вчителям у виборі форм та методів навчання і виховання учнів, у вдосконаленні методики проведення навчальних занять і

позакласних заходів; проведення відкритих уроків; індивідуальних і групових консультацій; розробка методичних рекомендацій, дидактичних матеріалів; виявлення, вивчення та узагальнення передового досвіду роботи педагогічних працівників; надання допомоги в самоосвіті, підготовці доповідей та виступи на конференціях, педагогічних читаннях; запровадження в освітній процес результатів наукових досліджень інноваційних технологій тощо використовують для задоволення особистих професійних потреб і запитів педагогічних працівників. Їх вибір залежить від рівня освіти, професійної компетентності, специфіки діяльності, індивідуальних можливостей та професійних характеристик педагогічних працівників.

Пріоритетні форми індивідуальної методичної роботи: планування самоосвітньої діяльності педагога; вивчення фахових документів і матеріалів; рефлексія та аналіз особистої професійної діяльності; систематизація інформаційно-дидактичних матеріалів з педагогіки, психології, методики предметного змісту; систематизація особистої бази найкращих розробок уроків, цікавих методів, прийомів та технік на уроці; розробка особистих засобів наочно-дидактичних та демонстраційних матеріалів; самостійні дослідження; систематична робота над обраною науково-методичною темою (проблемою), що становить професійний інтерес для педагога; розробка діагностичних завдань і тестів та моніторинг у режимі самоконтролю процесу й результатів навчання; персональні консультації; індивідуальна робота з наставником; розробка особистої програми самоосвіти; розробка авторського курсів, дидактичних, електронних посібників з предмета.

Зазначені форми індивідуальної роботи можуть бути зміненими та доповненими тими, які вчитель вважає дієвими для себе особисто. Індивідуальна траєкторія розвитку вчителів розглядається як доцільний вибір ним змісту, форм, методів, технологій, прийомів освіти на основі узгодження індивідуальних цілей, потреб, мотивів, інтересів та цілей, вимог закладу освіти. Індивідуальна траєкторія розвитку сучасного вчителя може здійснюватися за вибором різних форм (видів) безперервної освіти, але слід зазначити, що в організованих формах

(підготовка, перепідготовка, підвищення кваліфікації) вона є більш обмеженою, ніж при реалізації самоосвіти. Основним змістом самоосвіти є оновлення і вдосконалення знань, що є у спеціаліста, його умінь і навичок, з метою досягнення бажаного рівня професійної компетентності. У сучасному суспільстві постійна самоосвіта, з одного боку, все більше стає умовою успіху в професійній діяльності, а з іншої – і це особливо важливо – вона захищає від інтелектуальної та професійної регресії. З психологічної точки зору вчителів необхідно постійно займатися самоосвітою, оскільки специфіка вчительської праці така, що педагоги повинні йти в ногу з часом, а мають обмаль часу для отримання інформації та часто знаходяться в середовищі, обмеженому тільки професійними інтересами.

Усвідомлення необхідності самоосвіти вчителем передбачає наявність у нього адекватної самооцінки. Коли постійно знаходишся у позиції того, хто навчає і повчає, потрібно не загубити розуміння необхідності навчатися самому. Для вчителя важливим є усвідомлення, що самоосвіта – шлях розвитку власної неординарності, оригінальності, загального рівня розвитку (учні не люблять нецікавих людей). Як правило, вчителі розуміють необхідність самоосвіти і успішно її реалізують. Ще одним мотивом самоосвіти вчителів може виступати усвідомлення власних проблем, що виникають перед вчителем в педагогічній діяльності. Найчастіше формуються такий мотив, як бажання вчити і виховувати учнів відповідно до останніх досягнень науки, потреба вдосконалювати свою майстерність, відповідальність за улюблену справу. Конкретний зміст і форми самоосвіти вчителів залежать від багатьох обставин: віку, педагогічного стажу, місця проживання, предмету, що викладається, індивідуальних інтересів і захоплень, віку і рівня підготовленості учнів, з якими вчитель працює, атмосфери педагогічного колективу та інше. Науковці зазначають, що структура самоосвітньої діяльності складається з мотиваційного, когнітивного, організаційного та морально-вольового компонентів, на основі яких й здійснюється індивідуальний супровід самоосвіти вчителів.

Система самоосвітньої роботи вчителів Кловського ліцею 77 м. Києва передбачала розроблення:

- програми «Самоосвіта», примірний план самоосвіти вчителів, які направлені на розширення освіченості у своєму предметі, підвищенню ефективності навчання, виробленню нових педагогічних прийомів і методик, розвитку власного творчого потенціалу ( Додаток М);

- поточного і перспективного планування; підбір раціональних форм та способів засвоєння й збереження інформації; оволодіння методикою аналізу і способами узагальнення власного та колективного педагогічного досвіду; поступового опанування методами дослідницької та експериментальної діяльності;

- індивідуальних карток самоосвіти вчителів, які містять: перелік літератури, яку слід опрацювати; визначені форми самоосвіти; термін завершення роботи; передбачувані результати (підготовка доповіді, виступ на засіданні кафедр та педрадах, поурочне планування, опис досвіду роботи, оформлення результатів у вигляді звіту тощо).

Важливе значення в процесі самоосвіти приділялося вмінню педагогів працювати з літературними джерелами: робити виписки, складати конспект, тези прочитаного, розгорнутий план чи анотацію. Працюючи над індивідуальною науково-методичною темою (проблемою), вчитель поглиблено і цілеспрямовано мав аналізувати джерела науково-методичної інформації та психолого-педагогічної літератури з проблеми. При цьому вчитель набував навичок аналізу змісту публікацій та педагогічної практики, навчався прийомів науково-дослідницької діяльності.

В плані самоосвіти (саморозвитку) вчителів, крім зазначеного в додатку, наявні ті види діяльності, які сприяють професійному зростанню: систематичний перегляд певних передач; перегляд в Інтернеті інформації з методики викладання предметів, педагогіки, психології, педагогічних технологій; розв'язування завдань ЗНО, олімпіад, нестандартних завдань з предмету; дискусії, наради, обмін досвідом з колегами; систематичне проходження курсів підвищення

кваліфікації; оволодіння інформаційно-комунікаційними технологіями і вивчення можливостей використання ІКТ в навчальному процесі; спілкування з колегами в школі, місті, області, країні та за її межами; участь в професійних конкурсах певних етапів; вивчення й узагальнення досвіду колег тощо.

У роботі ліцею, поряд з традиційними, використовуються нетрадиційні форми організації методичної роботи: ярмарки педагогічних ідей; фестивалі педагогічних ідей і знахідок; творчі портрети; методичні фестивалі, ринги, аукціони; панорами методичних новинок; педагогічні вернісажі; клуби творчих педагогів; авторські школи педагогів; ділові ігри. Ділові ігри – нетрадиційна форма організації методичної роботи, що дає можливість активізувати творчу ініціативу вчителів. У співпраці з досвідченими педагогами об'єднуються молоді спеціалісти, що забезпечує дослідницький рівень засвоєння теоретичних знань і професійних умінь. Раз на два роки проводяться педагогічні олімпіади, у яких беруть участь усі вчителі школи незалежно від стажу і досвіду роботи. Олімпіада триває впродовж навчального року і передбачає кілька етапів. Перший проводиться у вигляді конкурсу нестандартних уроків чи виховних заходів, другий – як фестиваль методичних ідей, третій – як педагогічні читання (захист педагогами рефератів і творчих тем). На завершальному етапі проводять педагогічний ринг, де кандидати в переможці змагаються у розв'язуванні педагогічних завдань. Методичний фестиваль – багатопланова разова форма поширення ППД. Проводиться з метою обміну досвідом роботи, запровадження в практику педагогічних ідей. Автори ідей і знахідок пропагують особистий перспективний педагогічний досвід, використовуючи сучасні інформативні засоби навчання. Заявки на цікаві педагогічні знахідки учасники фестивалю подають завчасно, лише після цього складають програму фестивалю, затверджують, відповідно, і сценарій проведення. Аукціон – форма творчого «продажу-купівлі» певних ідей, думок, винаходів. Аналітична група оцінює логічність відповіді на запитання, готує опонентів, підбиває підсумки, усуває напруженість у разі її виникнення. Методичний ринг – форма методичної роботи, яка сприяє вдосконаленню знань учителів, дає можливість виявити ерудицію. Методичний ринг проводиться,

коли виникають суперечки чи діаметрально протилежні думки. Готуються опоненти, групи підтримки. Під час рингу також менш досвідчені вчителі мають можливість покращити загальні знання з педагогічної науки. Методичний турнір – форма методичної роботи, яка спрямована на пошук, розвиток, підтримку нових ідей, визначення оптимальних шляхів розв'язання актуальних проблем розвитку освіти. Методичний міст – різновид дискусії. Для участі в цій формі роботи залучають учителів різних кафедр (шкіл), керівників методичних об'єднань, батьків, учнів. Роль ведучого виконує заступник директора. Педагогічний КВК – форма забезпечення взаємодії педагогів у процесі активного спілкування. Проводиться за відомим традиційним сценарієм, передбачає зустріч команд педагогів. Така форма методичної роботи значно активізує всі форми: масові, групові, індивідуальні, особливо в підготовчий період. Ігрове конструювання – учасники команд, які змагаються шукають найкращий варіант виконання отриманих завдань. Аналіз конкретних ситуацій – відбувається обговорення навчальної ситуації, яку повідомляє методист, пропонуються варіанти можливих розв'язань, обираються оптимальні. Творчий звіт - форма методичної роботи, спрямована на пошук, підтримку, поширення ППД вчителів, а також діяльності всього педагогічного колективу з питань інноваційних технологій, організації навчально-виховної та методичної роботи в закладах освіти. Ярмарок педагогічних ідей – форма роботи, основним призначенням якої є громадський огляд та оцінка методичних здобутків. Звіт про роботу над обраною науково-методичною проблемою вчителів часто проводиться у формі ярмарку педагогічних ідей. Авторська школа – одна з форм передачі перспективного педагогічного досвіду, яку можуть упроваджувати майстри педагогічної праці, досвідчені вчителі школи. Конкурс педагогічної майстерності – форма методичної роботи, спрямована на пошук, підтримку й поширення перспективного досвіду педагогічних працівників. Методична сесія – форма методичної роботи, яка забезпечує особистісно орієнтований підхід до навчання вчителів, спрямована на науково-методичне забезпечення освітнього процесу та інноваційної діяльності педагогів. Клуб творчих



педагогів – форма методичної роботи, яка об'єднує педагогів для спільної діяльності щодо підвищення свого професійного рівня, розвитку талантів, індивідуальних можливостей, забезпечення умов для їхньої самореалізації. Тренінг – ефективна форма опанування знань, інструмент для формування вмінь і навичок, збагачення досвіду. Педагогічні ігри – активні форми вільного професійного самовияву педагогів, що реалізуються шляхом розігрування педагогічних ситуацій, наближених до реальних.

Упровадження різноманітних форм науково-методичної роботи надало змогу поглибити психолого-педагогічні та методичні знання, вдосконалити інноваційну діяльність та підвищити її ефективність, а також активізувати творчий потенціал вчителів, створити умови для проведення власне його дослідно-експериментальної роботи. Результатом навчання вчителів в рамках вищезазначених форм, основна мета якого була спрямована на активізацію розвитку дослідницької діяльності, було отримання підтвердження ефективності використаної методики навчання вчителів.

В ході психолого-педагогічного виміру експериментальна робота була спрямована на те, щоб дії вчителів були направлені на осмислення і аналіз своєї дослідницької діяльності, своєї роботи над науково-методичною темою за допомогою вивчення, аналізу та узагальнення дослідницького досвіду інших вчителів. На базі ліцею організовано та проведено обласні та регіональні семінари з управлінської діяльності з проблем: «Створення позитивного іміджу сучасного закладу освіти», «Організаційно-методична робота з питань професійної адаптації молодих вчителів». З метою розповсюдження досвіду роботи на базі ліцею працювала філія кафедри ІППО. З метою формування уявлення щодо феномену команди, відпрацювання первинних навичок командної взаємодії розроблено і апробовано тренінгові курси з формування команди для управління інноваційною діяльністю в умовах сучасного закладу освіти. Працюючи над проблемою колективу, аналізуючи стан її виконання, прийшли до висновку, що управління розвитком закладу освіти є ефективним, якщо система управління забезпечує:

- високу поінформованість про потенційно можливі нововведення, про можливості розвитку установи;
- повноту вивчення актуальних проблем. Оскільки проблеми визначають розвиток закладу, необхідно здійснювати їх аналіз, вивчаючи не тільки на сьогоденне становище закладу, але й прогножуючи майбутнє;
- раціональність та інтерактивність вибору загальної та окремих цілей;
- реальність планів – забезпеченість ресурсами (матеріальними, фінансовими, кадровими, часу тощо), збалансованість, розподіл функцій, обов'язків, надання прав відповідно до мети розвитку;
- зацікавленість всіх учасників освітнього процесу, удосконалення діяльності, підвищення професіоналізму педагогів, тобто мотивація усіх виконавців програми розвитку закладу освіти;
- можливість здійснювати аналіз, контроль та корекцію впровадження інновацій, реалізації програми розвитку закладу освіти.

Усі ці задачі стратегічні. Функція організації управління перетворюється шляхом розробки процесів поєднання вертикального, горизонтального управління і самоуправління. Це можливо здійснити через встановлення оптимального співвідношення зовнішнього управління і самоорганізації керованої системи. Таке перетворення передбачає знання мотивів, потреб, інтересів і цінностей людини, вміння забезпечувати умови для створення певної мотиваційної сфери, кооперацію дій всіх учасників освітнього процесу та органів державного управління. Поступово висуваються завдання створення мотиваційної школи через мотиваційне управління. А мотиваційне управління буде можливим та ефективним за умови розуміння всіма учасниками освітнього процесу місії ліцею, бачення стратегічної мети роботи. Найбільш важливо в сучасному колективі визначення не лише сьогоденної задачі, але визначення стратегічної мети, шляхів стратегічного планування.

Стратегічний підхід до управління характеризується як: процес визначення та встановлення організацією зв'язку з оточенням, що полягає в досягненні обраної мети і спробах забезпечити бажану взаємодію з оточенням за допомогою

розподілу ресурсів; процес управління взаємодією організації з оточенням з метою здійснення місії організації; набір рішень і дій з формування та виконання стратегій, розроблених для того, щоб досягти мети організації; реалізація концепції, в якій поєднано цільовий та інтегративний підходи до діяльності організації, що дає змогу визначити мету розвитку, зіставити її з наявними можливостями організації та узгоджувати їх шляхом розробки й реалізації системи стратегій. Визначені нами наукові підходи до управління загальноосвітнім закладом освіти (стратегічний, цілісний, системний, гуманістичний, адаптивний, особистісно зорієнтований) є пріоритетними і забезпечують теоретичну підготовку та наукове обґрунтування управлінських дій керівника, цілісне сприйняття світу та окремої соціально-педагогічної системи, якою є керований заклад освіти, бачення в ній живої самоорганізованої системи, для якої важливим є її розвиток.

Ці підходи дають розуміння того, що важливий вплив на систему мають чинники внутрішнього середовища; допомагають сприйняттю учасників освітнього процесу як унікальних цілісних особистостей, чий професійний та особистісний розвиток допомагає забезпечити особистісно зорієнтований підхід до управління закладами освіти; досягненню визначеної мети і постійному розвитку закладу освіти із запровадженням стратегічного управління. Оцінка ефективності науково-методичної роботи здійснюється на підставі таких критеріїв, як актуальність, результативність і оптимальність.

Результати науково-методичної роботи відповідно до її двоєдиної мети визначаються рівнем підвищення професійної компетентності педагогів та вирішенням інноваційних психолого-педагогічних проблем, які в свою чергу забезпечують інноваційний розвиток вчителів. Таке розуміння результатів науково – методичної роботи сприятиме вдосконаленню програмно-методичного супроводу реалізації освітньої програми ліцею; інноваційному розвитку освітнього процесу, який передбачає вирішення актуальних психолого-педагогічних проблем життєдіяльності ліцею.

Під час узагальнення наявних впроваджень інновацій, їх результативності, колектив прийшов до висновку про необхідність більше уваги в ліцеї приділяти педагогічним технологіям, що формують творчу особистість:

- навчання на високому рівні складності, в основі якого лежить ідея складної цілі (важливо цю ціль не лише повідомити учневі, але й переконати його в тому, що ціль є реальною);

- принцип оптимізації, який передбачає, надання можливості педагогу обирати оптимальний метод навчання. Важливо дати можливість учням взяти участь у цьому виборі. Такий крок є найпростішим для розвитку творчої думки й самостійності учнів. Вільний вибір навчить учнів приймати рішення, що є важливою умовою формування ініціативної особистості. Із педагогічної спадщини В.О. Сухомлинського в ліцейську методичну скарбничку внесено ідею інтелектуального фону класу, суть якої полягає в тому, що на кінцевий результат навчання і виховання учня здійснюють певний вплив життєві цілі, які ставить учень перед собою. Тому важливо створити інтелектуальний фон класу, який забезпечить загальне прагнення до знань.

Досвід творчої діяльності учні отримують тільки в результаті розв'язання проблем і проблемних завдань. Творчість передбачає, що раніше засвоєні знання, переносяться в нову ситуацію. Важливо, щоб при цьому в учнів виникало позитивне емоційно-ціннісне ставлення до процесу пізнання нового. Формувальний експеримент показав, що дослідницька діяльність отримує розвиток за умови коли вчитель орієнтується на постійне вдосконалення власне і педагогічної і інноваційної діяльності. Таким чином, досягнення нової якості науково-методичної роботи неможливо без організації у ліцеї дослідницької і експериментальної роботи вчителів по створенню та впровадженню у педагогічну практику різних освітніх нововведень, які дозволять з одного боку вирішити актуальні проблеми розвитку інноваційного освітнього процесу в ліцеї, з другого забезпечити інноваційний розвиток вчителів.

### 3.2. Аналіз результатів експериментального дослідження

Для вдосконалення і підвищення рівнів особистісного, професійно-перетворювального, рефлексивно-оцінювального компонентів інноваційного розвитку вчителів та його складових, для вчителів Кловського ліцею 77 м. Києва, школи в Уманській загальноосвітньої школи I-III ступенів №8 Уманської міської ради Черкаської області, гімназії «Міленіум» №318 м. Києва, навчально-виховний комплекс (спеціалізована школа I ступеня з поглибленим вивченням іспанської мови – суспільно-гуманітарна гімназія) №176 імені Мігеля Де Сервантеса Сааверди м. Києва були проведені навчальні теоретично-практичні семінари на базі даних закладів освіти та експериментальних районних методичних кабінетів, міських та районних науково-методичних центрів. Власне, ці заклади виступали експериментальними майданчиками, а їх педагогічні колективи становили експериментальну вибірку нашого дослідження. Крім вище зазначеного, удосконалення професійної компетентності учителів закладів експериментальної вибірки здійснювалось за такими напрямками: участь у запланованих на різних рівнях науково-методичних заходах; використання різних форм організації керованої самоосвітньої діяльності; участь у педагогічних радах, семінарах, засіданнях методичних об'єднань різного рівня, самоосвітній діяльності, а також вдосконалення навичок самостійної роботи з методичною літературою, проведення структурованих дискусій та групового навчання у формі семінарів-тренінгів, відповідно до спланованої моделі. Освітній процес відбувався за умови дотримання загально-дидактичних принципів: професійного спрямування; системності; наочності та доступності; науковості; диференціації та індивідуалізації; андрагогічних принципів, таких як: актуалізація результатів навчання; опора на досвід; системність навчання; свідомість та самостійність навчання; розвиток творчого потенціалу та освітніх потреб.

Також ми вбачали необхідність застосування ефективних методів для розвитку рефлексивно-оцінювального компоненту інноваційного розвитку

педагогів, які увійшли до експериментальної вибірки, підвищення рівня самооцінки спрямованості до інноваційної діяльності, оволодіння навичками цілісного аналізу взаємодії та спілкування із учнями. Важливим, на нашу думку, було проектування освітнього маршруту та організації навчального процесу як умови і засобу суб'єктного становлення вчителів досліджуваних закладів освіти в єдиному просторі взаємодії. Одним із дієвих методів у цьому напрямі ми вбачали використання комплексу соціально-психологічних тренінгів, завдяки яким на базі експериментальних закладів здійснювалося формування у педагогів даних закладів освіти необхідних особистісно-професійних знань та вмінь взаємодії з дітьми, іншими колегами та з самим собою. Під час проведення таких занять-тренінгів ефективно вирішувалися питання розвитку важливих якостей особистості, відбувалося переосмислення, змінювалися внутрішні установки, стереотипи.

З метою активізації у вчителів експериментальної вибірки рефлексивного аналізу професійної діяльності, процесів самоаналізу та самопізнання, формування навичок самодослідження, інтересу до самого себе, ціннісного ставлення до своїх думок, переживань ми пропонували вчителям даної вибірки вести зошит самопізнання. Цей вид роботи сприяв осмисленню свого внутрішнього світу, свого «Я», усвідомленню причин та наслідків власних дій. Особливо ефективними були записи у цьому зошиті після проведення практичних занять та вище зазначених тренінгів. Таким чином, педагоги мали можливість проаналізувати свою взаємодію із учнями, визначити рівень своїх знань, виявити недоліків та інше.

У контрольній вибірці, вище зазначені цілеспрямовані впливи не здійснювалися. Проте, інтерес учителів контрольної групи до особистісних, професійних змін і інноваційного розвитку не пригнічувався, а навпаки мав можливість розвиватися і зростати завдяки проведеній експериментально-дослідницькій роботі та впровадженню нових освітніх реформ.

Наступним важливим етапом нашого дослідження було визначення ефективності запропонованої технології впливу на педагогів експериментальної

вибірки, виявлення якісних і кількісних змін у досліджуваних процесах, а найголовніше визначення рівнів інноваційного розвитку та їх порівняння у двох групах (експериментальній та контрольній) за визначеними нами компонентами структури інноваційного розвитку вчителів. З цією метою була розроблена методика здійснення контрольної частини експерименту. Вона включала в себе проведення діагностичних зрізів за програмою констатувального експерименту з використанням ідентичних йому методів (опитування, протоколювання спостережень, творчих завдань, тестів, самозвітів), а також порівняння даних діагностуванні, що дозволило побачити динаміку та надали можливість побачити рівень змін інноваційного розвитку вчителів експериментальної та контрольної груп.

Одержані дані у відповідності до визначених нами компонентів інноваційного розвитку вчителів по рівнях адаптивний, інтеграційний, дослідницький по всій вибірці впорядковані в таблиці 3.1.

Таблиця 3.1

Узагальнені результати констатувального і формувального експериментів щодо інноваційного розвитку педагогів у ЗЗСО (за компонентами, подано у відсотках)

Компоненти структури інноваційного розвитку вчителів	Групи	Рівні					
		адаптивний		інтеграційний		дослідницький	
		Етапи експерименту					
		Конст. етап	Форм. етап	Конст. етап	Форм. етап	Конст. етап	Форм. етап
Особистісний	КГ	62.0	52.6	26.0	30.0	12.0	17.4
	ЕГ	50.6	29.3	31.4	40.6	18.0	30.1
Професійно-перетворювальний	КГ	61.0	48.0	24.6	33.3	14.4	18.7
	ЕГ	49.4	17.3	35.3	47.3	15.3	35.4
Рефлексивно-оцінювальний	КГ	69.0	56.0	18.6	27.3	12.4	16.7
	ЕГ	56.6	16.0	25.3	52.6	18.1	31.4

Джерело: власне опрацювання

Наведені дані підтверджують позитивні зміни за кожним компонентом ІР вчителів як контрольних так і в експериментальних групах. Проте, динаміка змін в експериментальній групі на педагогічні колективи яких здійснювався експериментальний вплив, помітно краща.

Про це свідчать одержані показники, зокрема адаптивний рівень усіх компонента ІР вчителів у експериментальній групі (вибірці) на початку нашого дослідження виражався у межах 49,3-56,6 %, тобто на даному рівні інноваційного розвитку знаходилось половину даної вибірки. Внаслідок здійснених впливів, які були передбачені нашим експериментом, показник педагогів, які знаходяться тепер на цьому рівні знизився до 16,0-29,3% в залежності від компонента інноваційного розвитку.

Як впливає із таблиці 3.1, визначені нами рівні зазнали змін і у контрольній вибірці. Проте, відсоток змін не такий суттєвий, а коливається в межах 9-13% від показника початкового етапу. Відповідно до цього, кількість педагогів, у яких інноваційний розвиток знаходиться на найвищому дослідницькому рівні зростає.

Особливо помітне це зростання у педагогів експериментальної вибірки. На першому етапі нашого дослідження особистісний показник інноваційного розвитку вчителів за дослідницьким рівнем діагностувався тільки у 18,0% учителів. Внаслідок здійсненого експериментального впливу цей показник зріс на 30%. Щодо інших компонентів та рівнів їх вираження спостерігається аналогічна тенденція. Зокрема, професійно-перетворювальний компонент інноваційного розвитку педагогів експериментальної вибірки дослідницького рівня зріс на 20%, що в рази перевищує цей показник у контрольній вибірці.

Рефлексивно-оцінювальний компонент інноваційного розвитку на початку нашого дослідження в експериментальній та контрольній вибірці був найбільш виражений на адаптивному рівні. Зокрема, дослідницький рівень рефлексивно-оцінювального компоненту інноваційного розвитку на початку дослідження був діагностований тільки у 18,0% педагогів, то на даному етапі цей рівень діагностований у 31,3%. У педагогічних колективах контрольної групи спостерігаються незначущі зміни цього компонента по даному рівню (+4,6%).



Таблиця 3.2

Динаміка змін компонентів ІР вчителів в експериментальних та контрольних групах (подано у відсотках)

Компоненти структури інноваційного розвитку вчителів	Групи	Рівні		
		Адаптивний	Інтеграційний	Дослідницький
Особистісний	КГ	-9,4%	4,0%	5,3%
	ЕГ	-21,3%	9,3%	12,0%
Професійно-перетворювальний	КГ	-13,0%	8,7%	4,6%
	ЕГ	-32,0%	12,0%	20,0%
Рефлексивно-оцінювальний	КГ	-13,0%	8,7%	4,6%
	ЕГ	-40,6%	27,3%	13,3%

Джерело: власне опрацювання

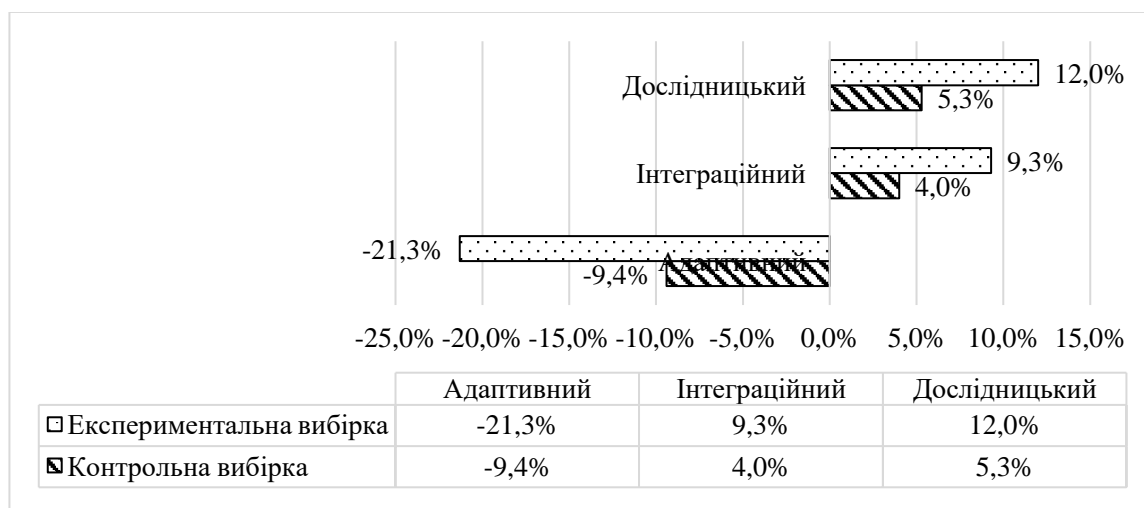


Рис. 3.1. Динаміка змін особистісного компонента інноваційного розвитку після формувального етапу експерименту (подано у відсотках)

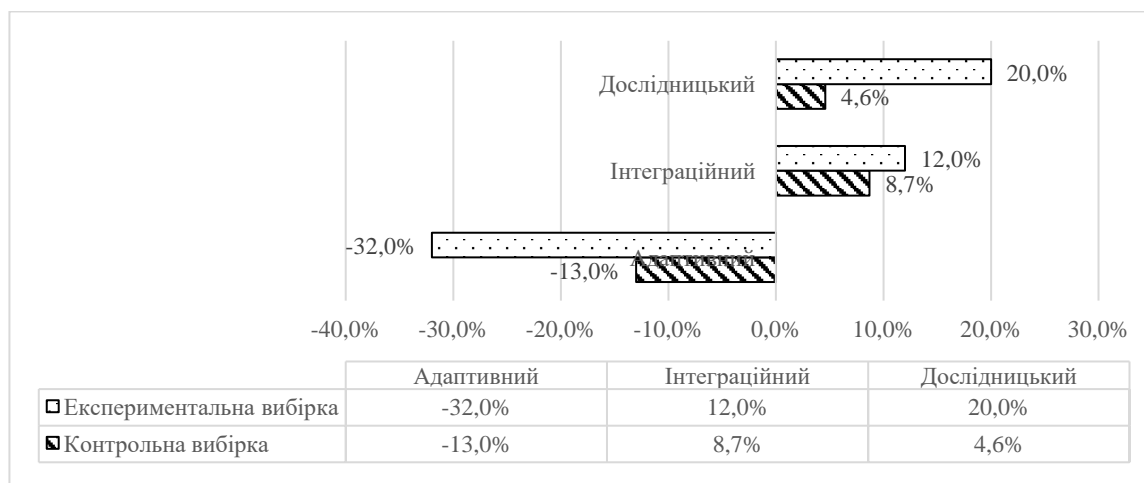


Рис.3.2. Динаміка змін професійно-перетворювального компоненту інноваційного розвитку після формувального етапу експерименту (подано у відсотках)

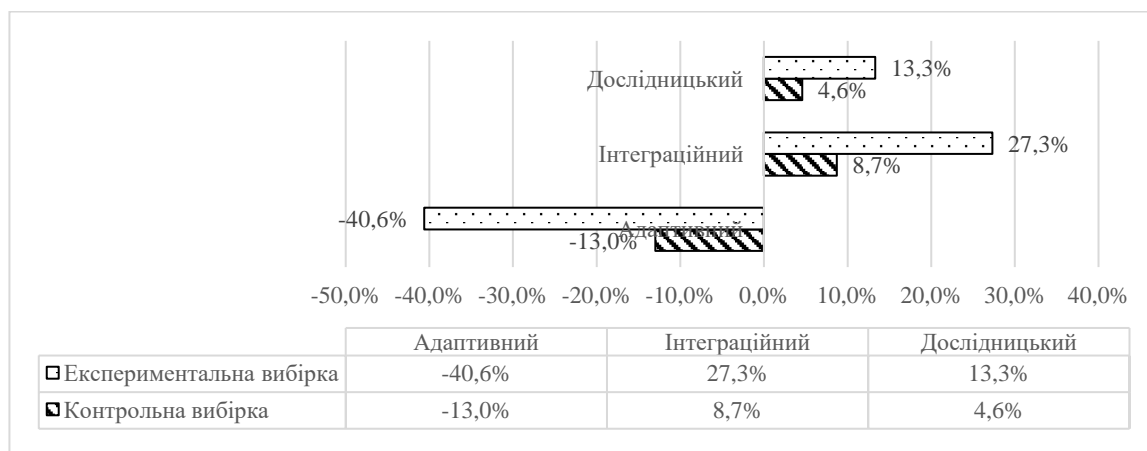


Рис.3.3. Динаміка змін рефлексивно-оцінювального компоненту інноваційного розвитку після формувального етапу експерименту (подано у відсотках)

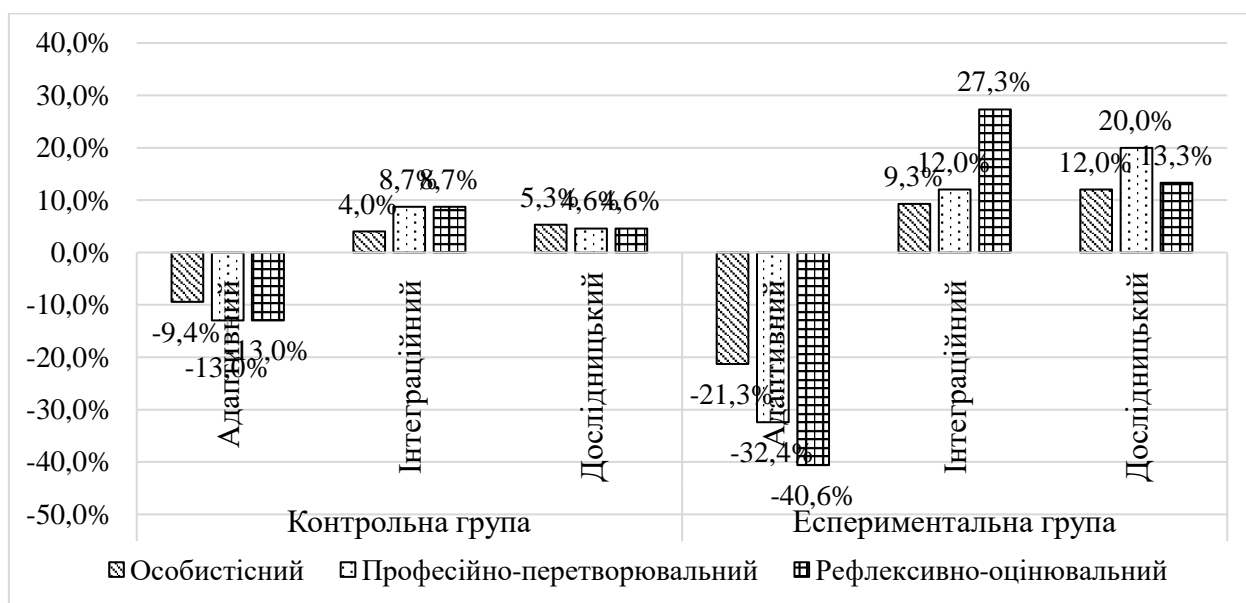


Рис. 3.4. Зміна рівнів компонентів інноваційного розвитку вчителів в контрольних та експериментальних групах на констатувальному та формувальному етапах експерименту (подано у відсотках)

Формувальну дослідно-експериментальну роботу в розробленому нами напрямку можна вважати ефективною, оскільки вона: сприяє позитивному ставленню до оволодіння інноваційною діяльністю та формуванню новітніх професійних орієнтацій; забезпечує теоретичну підготовку щодо інноваційної

діяльності у мікропросторі, мезопросторі, макропросторі та мегапросторі педагогічної діяльності вчителів; допомагає учителю оволодіти здатністю створювати, впроваджувати та адаптувати інновації у власну професійну діяльність.

Для доведення репрезентативності отриманих даних у результаті формульовального етапу експерименту було застосовано їх обробку статистичними методами для цього сформульовано статистичні гіпотези: перша гіпотеза ( $H_0$ ): кількість досліджуваних, які отримали вищі показники по визначених нами рівнях в ЕГ не більша ніж в КГ; друга гіпотеза ( $H_1$ ): кількість досліджуваних, які отримали високі показники по визначених нами рівнях в ЕГ, суттєво більша ніж в КГ. Алгоритм розрахунку був аналогічним до алгоритму під час констатувального етапу експерименту, дані для підрахунків візьмемо з табл. 3.3.

Таблиця 3.3

Рівні компонентів інноваційного розвитку вчителів в експериментальній та контрольній групах під час формульовального етапу експерименту (кількість осіб)

Компоненти структури інноваційного розвитку вчителів	Контрольна група			Експериментальна група		
	адаптивний	інтеграційний	дослідницький	адаптивний	інтеграційний	дослідницький
Особистісний	80	47	26	44	60	45
Професійно-перетворювальний	73	52	28	25	71	53
Рефлексивно-оцінювальний	84	42	27	24	78	47

Джерело: власне опрацювання

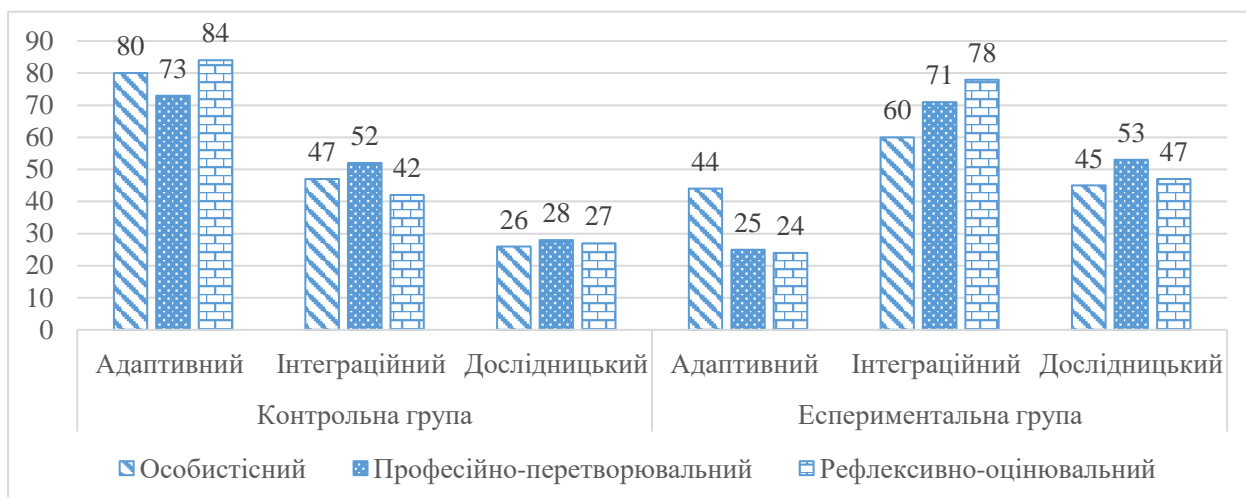


Рис. 3.5. Динаміка компонентів інноваційного розвитку вчителів в експериментальній та контрольній групах на формувальному етапі експерименту, за рівнями (кількість осіб)

Таблиця 3.4

Розрахунок критерію  $\chi^2_{емп}$  при зміні особистісного компоненту інноваційного розвитку під час формувального етапу експерименту

Комірки таблиці частот	Емпірична частота $f_{ej}$	Теоретична частота $f_t$	$f_{ej} - f_t$	$(f_{ej} - f_t)^2$	$\frac{(f_{ej} - f_t)^2}{f}$
1 А	80	62.82	17.18	295.15	4.698
2 Б	44	61.18	-17.18	295.15	4.824
3 В	47	54.21	-7.21	51.98	0.959
4 Г	60	52.79	7.21	51.98	0.985
5 Д	26	35.97	-9.97	99.4	2.763
6 Е	45	35.03	9.97	99.4	2.838
Сума					17.07

Згідно з таблицями критичних значень  $\chi^2_{кр} = 5.99$  ( $p < 0.05$ ),  $\chi^2_{кр} = 9.21$  ( $p < 0,01$ ), а  $\chi^2_{емп} = 17.07$ , тому ми можемо стверджувати, що справедливою є нерівність,  $\chi^2_{емп} > \chi^2_{кр}$  ( $17.07 > 5.99$ ), із ймовірністю 95 %. Згідно з правилом прийняття рішень, отримані результати дають вагомі підстави для спростування нульової гіпотези  $H_0$ . Тому варто прийняти альтернативну гіпотезу про те, що емпіричні розподіли педагогічних працівників контрольних і експериментальних груп за змінами особистісного компоненту інноваційного

розвитку вчителів до і після формувального етапу експерименту суттєво відрізняються.

Таблиця 3.5

Розрахунок критерію  $\chi^2_{емп}$  при зміні професійно-перетворювального компоненту інноваційного розвитку під час формувального етапу експерименту

Комірки таблиці частот		Емпірична частота $f_{ej}$	Теоретична частота $f_t$	$f_{ej} - f_t$	$(f_{ej} - f_t)^2$	$\frac{(f_{ej} - f_t)^2}{f}$
1	А	73	49.65	23.35	545.22	10.981
2	Б	25	48.35	-23.35	545.22	11.277
3	В	52	62.31	-10.31	106.3	1.706
4	Г	71	60.69	10.31	106.3	1.752
5	Д	28	41.04	-13.04	170.04	4.143
6	Е	53	39.96	13.04	170.04	4.255
Сума						34.114

Оскільки  $\chi^2_{емп} > \chi^2_{кр}$  ( $34.114 > 5.99$ ), ми можемо прийняти альтернативну гіпотезу про те, що різниця у змінах рівнів професійно-перетворювального компоненту інноваційного розвитку вчителів між педагогічними працівниками контрольних і експериментальних груп до і після формувального етапу експерименту є статистично значимою.

Таблиця 3.6

Розрахунок критерію  $\chi^2_{емп}$  при зміні рефлексивно-оцінювального компоненту інноваційного розвитку під час формувального етапу експерименту

Комірки таблиці частот		Емпірична частота $f_{ej}$	Теоретична частота $f_t$	$f_{ej} - f_t$	$(f_{ej} - f_t)^2$	$\frac{(f_{ej} - f_t)^2}{f}$
1	А	84	54.72	29.28	857.32	15.667
2	Б	24	53.28	-29.28	857.32	16.091
3	В	42	60.79	-18.79	353.06	5.808
4	Г	78	59.21	18.79	353.06	5.963
5	Д	27	37.49	-10.49	110.04	2.935
6	Е	47	36.51	10.49	110.04	3.014
Сума						49.48

Таким чином, справедливою є нерівність,  $\chi^2_{емп} > \chi^2_{кр}$  ( $49.48 > 5.99$ ), і цей висновок можемо робити з ймовірністю 95 %. Тобто, згідно правила прийняття

рішень, одержані дані дають достатні підстави для відхилення нульової гіпотези  $H_0$ . І, у свою чергу, маємо прийняти альтернативну гіпотезу про те, що емпіричні розподіли досліджуваних експериментальних груп за визначеними нами рівнями інноваційного розвитку вчителів суттєво більші ніж в контрольних групах.

У кінці формувального етапу експерименту було проведено зіставлення розподілів педагогічних працівників експериментальних і контрольних груп за змінами рівнів інноваційного розвитку вчителів. При цьому порівнювалися відповідні розподіли досліджуваних масивів на констатувальному та формувальному етапах експерименту. Гіпотези в цьому випадку мали вигляд: емпіричні розподіли педагогічних працівників експериментальних груп за змінами рівнів інноваційного розвитку вчителів на констатувальному та формувальному етапах експерименту не відрізняються між собою ( $H_0$ ); емпіричні розподіли педагогічних працівників експериментальних груп за змінами рівнів інноваційного розвитку вчителів на констатувальному та формувальному етапах експерименту відрізняються між собою ( $H_1$ ). За табл. 3.7, 3.8, 3.9 було вираховано емпіричне значення критерію  $\chi^2$  для експериментальних груп на констатувальному та формувальному етапах експерименту.

Таблиця 3.7

Розрахунок критерію  $\chi^2_{емп}$  при зміні особистісного компоненту інноваційного розвитку для експериментальних груп

Комірки таблиці частот		Емпірична частота $f_{ej}$	Теоретична частота $f_t$	$f_{ej} - f_t$	$(f_{ej} - f_t)^2$	$\frac{(f_{ej} - f_t)^2}{f}$
1	А	76	60	16	256	4.267
2	Б	44	60	-16	256	4.267
3	В	46	53	-7	49	0.925
4	Г	60	53	7	49	0.925
5	Д	27	36	-9	81	2.25
6	Е	45	36	9	81	2.25
Сума						14.88

Оскільки  $\chi^2_{емп} > \chi^2_{кр}$  ( $14.88 > 5.99$ ), ми можемо стверджувати, що різниця у змінах особистісного рівня інноваційного розвитку вчителів між педагогічними

працівниками на констатувальному та формувальному етапах експерименту відрізняються між собою.

Таблиця 3.8

Розрахунок критерію  $\chi^2_{емп}$  при зміні професійно-перетворювального компоненту інноваційного розвитку для експериментальних груп

Комірки таблиці частот	Емпірична частота $f_{ej}$	Теоретична частота $f_t$	$f_{ej} - f_t$	$(f_{ej} - f_t)^2$	$\frac{(f_{ej} - f_t)^2}{f}$
1 А	74	49.5	24.5	600.25	12.126
2 Б	25	49.5	-24.5	600.25	12.126
3 В	52	61.5	-9.5	90.25	1.467
4 Г	71	61.5	9.5	90.25	1.467
5 Д	23	38	-15	225	5.921
6 Е	53	38	15	225	5.921
Сума					39.03

Згідно з таблицями критичних значень  $\chi^2_{кр} = 5.99$  ( $p < 0.05$ ),  $\chi^2_{кр} = 9.21$  ( $p < 0,01$ ), а  $\chi^2_{емп} = 39.03$ , тому ми можемо стверджувати, що справедливою є нерівність,  $\chi^2_{емп} > \chi^2_{кр}$  ( $39.03 > 5.99$ ), із ймовірністю 95 %.

Таблиця 3.9

Розрахунок критерію  $\chi^2_{емп}$  при зміні рефлексивно-оцінювального компоненту інноваційного розвитку для експериментальних груп

Комірки таблиці частот	Емпірична частота $f_{ej}$	Теоретична частота $f_t$	$f_{ej} - f_t$	$(f_{ej} - f_t)^2$	$\frac{(f_{ej} - f_t)^2}{f}$
1 А	85	54.5	30.5	930.25	17.069
2 Б	24	54.5	-30.5	930.25	17.069
3 В	37	57.5	-20.5	420.25	7.309
4 Г	78	57.5	20.5	420.25	7.309
5 Д	27	37	-10	100	2.703
6 Е	47	37	10	100	2.703
Сума					54.16

Оскільки  $\chi^2_{\text{емп}} > \chi^2_{\text{кр}}$  ( $54.16 > 5.99$ ), ми можемо стверджувати що зміни рефлексивно-оцінювального компоненту інноваційного розвитку вчителів для експериментальних груп на констатувальному та формувальному етапах експерименту статистично відрізняються між собою.

Крім цього, було проведено процедуру зіставлення розподілів і педагогічних працівників контрольних груп за критерієм  $\chi^2$  на констатувальному та формувальному етапах експерименту. Нульова гіпотеза ( $H_0$ ) висувалася аналогічно до визначення  $\chi^2$  для експериментальних груп про відсутність змін у розподілах педагогічних працівників за змінами рівнів інноваційного розвитку вчителів на констатувальному та формувальному етапах експерименту.

За табл. 3.10, 3.11, 3.12 було вираховано емпіричне значення критерію  $\chi^2$  для контрольних груп на констатувальному та формувальному етапах експерименту.

Таблиця 3.10

Розрахунок критерію  $\chi^2_{\text{емп}}$  при зміні особистісного компоненту інноваційного розвитку для контрольних груп

Комірки таблиці частот		Емпірична частота $f_{ej}$	Теоретична частота $f_t$	$f_{ej} - f_t$	$(f_{ej} - f_t)^2$	$\frac{(f_{ej} - f_t)^2}{f}$
1	А	94	87	7	49	0.563
2	Б	80	87	-7	49	0.563
3	В	40	43.5	-3.5	12.25	0.282
4	Г	47	43.5	3.5	12.25	0.282
5	Д	19	22.5	-3.5	12.25	0.544
6	Е	26	22.5	3.5	12.25	0.544
Сума						2.78

Оскільки  $\chi^2_{\text{емп}}$  менше критичного значення  $\chi^2_{\text{кр}}$  ( $2.78 < 5.99$ ) ми маємо констатувати випадковий характер відмінностей результатів перевірки зміни особистісного компоненту інноваційного розвитку вчителів по завершенню експерименту.



Таблиця 3.11

Розрахунок критерію  $\chi^2_{емп}$  при зміні професійно-перетворювального компоненту інноваційного розвитку для контрольних груп

Комірки таблиці частот	Емпірична частота $f_{ej}$	Теоретична частота $f_t$	$f_{ej} - f_t$	$(f_{ej} - f_t)^2$	$\frac{(f_{ej} - f_t)^2}{f}$
1 А	93	83	10	100	1.205
2 Б	73	83	-10	100	1.205
3 В	38	45	-7	49	1.089
4 Г	52	45	7	49	1.089
5 Д	22	25	-3	9	0.36
6 Е	28	25	3	9	0.36
Сума					5.308

Згідно з таблицями критичних значень  $\chi^2_{кр} = 5.99$  ( $p < 0,05$ ),  $\chi^2_{кр} = 9.21$  ( $p < 0,01$ ), а  $\chi^2_{емп} = 5.308$  і, відповідно, менше критичного значення, тому ми маємо прийняти нульову гіпотезу, із ймовірністю 95 %, і стверджувати, що про відсутність змін у розподілах педагогічних працівників за змінами рівнів інноваційного розвитку вчителів на констатувальному та формувальному етапах експерименту.

Таблиця 3.12

Розрахунок критерію  $\chi^2_{емп}$  при зміні рефлексивно-оцінювального компоненту інноваційного розвитку для контрольних груп

Комірки таблиці частот	Емпірична частота $f_{ej}$	Теоретична частота $f_t$	$f_{ej} - f_t$	$(f_{ej} - f_t)^2$	$\frac{(f_{ej} - f_t)^2}{f}$
1 А	102	93	9	81	0.871
2 Б	84	93	-9	81	0.871
3 В	31	36.5	-5.5	30.25	0.829
4 Г	42	36.5	5.5	30.25	0.829
5 Д	20	23.5	-3.5	12.25	0.521
6 Е	27	23.5	3.5	12.25	0.521
Сума					4,44

За результатами обчислень  $\chi^2_{емп} = 4.44$ , це дає нам право стверджувати, що справедливою є нерівність,  $\chi^2_{емп} < \chi^2_{кр}$  ( $4.44 < 5.99$ ), що можемо стверджувати із

ймовірністю 95 %. Згідно з правилом прийняття рішень, отримані результати дають вагомі підстави для прийняття нульової гіпотези  $H_0$ : кількість педагогічних працівників з контрольних груп, у яких зафіксовано зміни рівнів інноваційного розвитку вчителів на констатувальному та формувальному етапах експерименту не є статистично значимою.

Крім того, після завершення констатувального етапу експерименту нами було здійснено дослідження рівнів інноваційного розвитку вчителів, як інтегративної властивості особистості. Проведено порівняння у змінах рівнів після констатувального та формувального етапів експерименту.

Таблиця 3.13

Розподіл вчителів за рівнями інноваційного розвитку після констатувального та формувального етапів експерименту (кількість осіб)

Вибірки	Рівні					
	Констатувальний етап експерименту			Формувальний етап експерименту		
	адаптивний	інтеграційний	дослідницький	адаптивний	інтеграційний	дослідницький
Експериментальна група	78	46	26	31	70	49
Контрольна група	96	35	19	76	48	26

Аналізуючи таблицю, ми можемо побачити, що саме у експериментальних групах помітно значне збільшення кількості вчителів з інтеграційним та дослідницьким рівнями інноваційного розвитку. Отже, формувальний етап дослідження підтвердив правильність наших концептуальних положень про те, що, коли системно реалізуються відповідною методикою визначені нами провідні фактори та засади це доволі ефективно сприяє інноваційному розвитку вчителів.

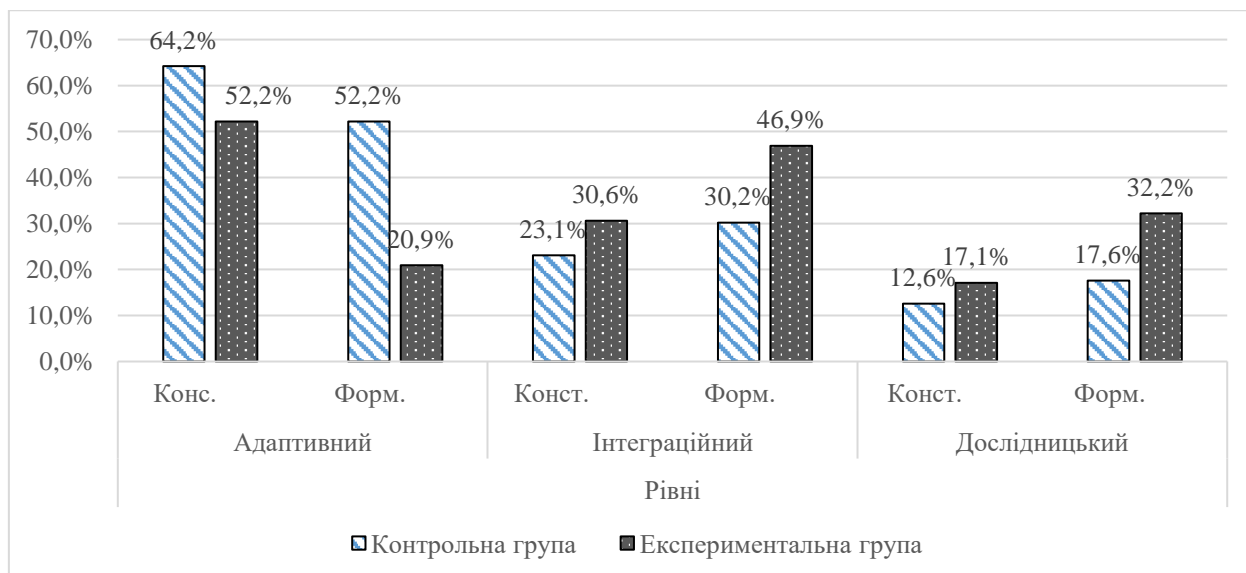


Рис. 3.6. Динаміка інноваційного розвитку вчителів в системі методичної роботи в експериментальних та контрольних груп (за рівнями, подано у відсотках)

Статистична перевірка значимості цих відмінностей наведена у табл. 3.14

Таблиця 3.14

Розрахунок критерію  $\chi^2_{емп}$  при зміні рівнів інноваційного розвитку

Комірки таблиці частот		Емпірична частота $f_{ej}$	Теоретична частота $f_t$	$f_{ej} - f_t$	$(f_{ej} - f_t)^2$	$\frac{(f_{ej} - f_t)^2}{f}$
1	А	78	54.5	23.5	552.25	10.133
2	Б	31	54.5	-23.5	552.25	10.133
3	В	46	58	-12	144	2.483
4	Г	70	58	12	144	2.483
5	Д	26	37.5	-11.5	132.25	3.527
6	Е	49	37.5	11.5	132.25	3.527
Сума						32.286

Оскільки  $\chi^2_{емп} > \chi^2_{кр}$  ( $32.286 > 5.99$ ), ми можемо стверджувати, що різниця у змінах рівнів інноваційного розвитку вчителів між педагогічними працівниками контрольних та експериментальних груп на констатувальному та формуальному етапах експерименту суттєво відрізняються між собою, а отже розроблена нами методика реалізації педагогічних умов інноваційного розвитку вчителів є ефективною.

Отримані діагностичні дані дозволили перевірити та доповнити наші гіпотетичні припущення про структуру і змістовне наповнення компонентів інноваційного розвитку, спрогнозувати спектр необхідних особистісно-професійних якостей педагогів, які необхідні для того, щоб реалізувати інноваційну діяльність, забезпечили основу для виявлення резервних можливостей і прогнозу інноваційного розвитку кожного вчителів.

В основу аналізу інноваційного розвитку вчителів ЗЗСО покладено зіставлення отриманих результатів, до експериментального впливу (експериментальна та контрольна групи) та після впливу на експериментальну групу (експериментальна та контрольна групи), тобто досягнутий і попередній стан компонентів інноваційного розвитку вчителів - особистісний, професійно-перетворювальний, рефлексивно – оцінювальний. Зокрема, особистісний компонент інноваційного розвитку вчителів включав: активність, відкритість до інновацій, уміння вчителів аналізувати власну діяльності, здатність до самовдосконалення; спрямованість на самореалізацію особистості педагога як професіонала в інноваційній діяльності, на сприйнятливості до нововведень. Наступний компонент – професійно-перетворювальний, відображав професійну активність особистості, фахову та особистісну культуру, рівень технологічної готовності до інноваційної діяльності вчителів. Цей компонент виражений у потребі створення інновацій як нового способу розв'язання педагогічних проблем; визначався наступними показниками: наявність пізнавального інтересу до інноваційних педагогічних технологій; усвідомлена потреба в розробці та реалізації інновацій; сформованість цілей власної інноваційної діяльності; високий рівень сприйнятливості до нововведень у педагогічній діяльності; наявність бажання до прийняття участі у створенні, реалізації та поширенні педагогічних інновацій. Рефлексивно-оцінювальний компонент визначався наступними показниками: здатністю до фахової рефлексії, об'єктивним сприйняття свого минулого та теперішнього досвіду, впливом інноваційної діяльності на фахову самостійність, самоаналіз, саморефлексія, само оцінювання та ін. За кожним компонентом інноваційного розвитку

проводилась комплексна діагностична робота: здійснювалася перевірка мотивації до постійного розвитку, професійного та особистісного вдосконаленню педагогів, методом експертних оцінок оцінювався рівень інноваційної спрямованості кожного педагога та педагогічного колективу в цілому, досліджувалися умови, які впливають на розвиток інноваційної діяльності педагога; також для діагностики використовувалася карта педагогічної оцінки та самооцінки здібностей вчителів до інноваційної діяльності та інше (Додаток В).

Визначення стану, сукупності факторів, які інтегровано впливають на інноваційний розвиток учителя, на нашу думку, є важливим результатом нашого дослідження, що дозволяє в подальшій роботі використовувати необхідну інформацію для пояснення педагогічних явищ і процесів.

### **Висновки до третього розділу**

У розділі представлені організація і методичне забезпечення проведення формувального етапу експерименту дослідження щодо перевірки ефективності обґрунтованих організаційно-педагогічних засад.

Визначені основні функції науково-методичної роботи: аналітична; прогностична; організаційна; координаційна; експертно-оцінювальна; стратегія інноваційного розвитку вчителів, яка передбачала модернізацію усіх компонентів системи внутрішкільної методичної роботи, а саме: мети, завдань, змісту, форм методів її організації.

Формувальний етап експерименту полягав у перевірці ефективності організаційно-педагогічних засад інноваційного розвитку вчителів здійснювався у трьох вимірах: організаційному, психолого-педагогічному, технологічному.

Методикою організації дослідно-експериментальної роботи передбачалося послідовне і багаторівневе входження вчителів в інноваційний освітній простір закладу освіти для розв'язання завдань, пов'язаних з виконанням інноваційної професійної діяльності: цільове комплексне проектування науково-методичних заходів для особистісного і професійного інноваційного розвитку вчителів на

основі системного, особистісного, діяльнісного, компетентнісного підходів у навчанні дорослих; колективний відбір змісту, форм методів методичної роботи та їх творче, осмислене опанування за вибором вчителів з орієнтацією на професійні плани і наміри; включення вчителів в нові форми інноваційної діяльності, які відповідатимуть його професійним потребам і інтересам; різнорівневий науково-методичний супровід інноваційного розвитку вчителів, що враховувало його професійну компетентність, емоційний стан та інше.

Представлено Програму методичної роботи експериментальних закладів щодо інноваційного розвитку вчителів, діагностичні методики, форми, методи та технології забезпечення цього процесу. Детально описано інноваційні форми методичної роботи: ярмарки педагогічних ідей; фестивалі педагогічних ідей і знахідок; творчі портрети; методичні фестивалі, ринги, аукціони; панорами методичних новинок; педагогічні вернісажі; клуби творчих педагогів; авторські школи педагогів; ділові ігри.

Здійснено аналіз результатів експерименту за контрольно-порівняльним методом, який реалізовувався шляхом перевірки і зіставлення результатів експериментальних і контрольних груп під час формувального етапу експерименту. Дані порівняльного дослідження засвідчили значні позитивні зміни в динаміці інноваційного розвитку вчителів серед представників експериментальних груп. Експеримент довів ефективність організаційно-педагогічних засад інноваційного розвитку вчителів у системі методичної роботи ЗЗСО.

Результати вивчення окресленої проблеми висвітлено в таких публікаціях автора: [11, 12, 13].

### Список використаних джерел до третього розділу

1. Абасов З. А. Подготовка к инновационной деятельности. *Педагогика*. 2002. № 3. С. 106–108.
2. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии. Москва: Педагогика, 1989. 192 с.
3. Завалевський Ю. Сутність інноваційної педагогічної діяльності. *Педагогічний дискурс*. 2014. № 17. С. 63–69.
4. Заславська С. І. Шляхи вдосконалення підвищення кваліфікації педагогічних працівників професійної освіти. *Вісник післядипломної освіти: зб. наук. пр.; НАПН України, Ун-т менедж. освіти; редкол.: О. Л. Ануфрієва [та ін.]; голов. ред. В. В. Олійник*. Київ: АТОПОЛ ГРУП, 2015. № 15(28). С. 63–73.
5. Козакевич І. В. Проектування готовності вчителів до інноваційної діяльності. *Учительський on-line журнал*. 08.09.2015 [Електронний ресурс]. URL: [teacherjournal.in.ua/fakhovi\\_napryami/dlya – zavcha // 1243](http://teacherjournal.in.ua/fakhovi_napryami/dlya_zavcha/)
6. Маслоу А. Психология бытия / пер. с англ. Москва: «РЕФЛБУК», Киев: «Вакле», 1997. 304 с.
7. Професійна педагогічна освіта: інноваційні технології та методики: монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. 564 с.
8. Пехота О.М. Кіктенко А. З., Любарська О. М. та ін. Освітні технології: навч.-метод. посіб. / за заг. ред. О. М. Пехоти. Київ: А.С.К., 2002. 256 с.
9. Разіна Н. О. Акмеологічний підхід до розвитку професіоналізму сучасного педагога в інноваційному освітньому середовищі середньої школи. *Вісник наукової школи педагогів «АКМЕ»*. 2009. Вип. 3. С. 7–10.
10. Симонов В. П. Диагностика личности и профессионального мастерства преподавателя: учеб. пособ. для студентов педвузов, учителей и слушателей ФПК. Москва: Академия, 1995. 192 с.
11. Співакова І. Б. Стратегія розвитку методичної роботи ліцею в умовах організації експериментально – дослідної роботи. *Науковий вісник*

*Національного університету біоресурсів і природокористування України.*  
Серія: Педагогіка, психологія, філософія. 2015. Вип. 208 (2). С. 303–313.

12. Співакова І. Б. Інноваційна діяльність вчителів як головна умова реформування шкільної освіти. *Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України.* Серія: Педагогіка, психологія, філософія. 2017. Вип. 253. С. 263–268.
13. Spiwakowa I. B. Modernizacja działalności metodycznej w szkole jako główny mechanizm zapewnienia jakości współczesnej edukacji. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, IV (39), Issue: 79, 2016. P. 87–91.
14. Рувинский Л. И., Турчанинова Ю. И. Методические основы активного социально-психологического обучения будущих учителей: методические материалы к экспериментальной программе «Основы профессионального самовоспитания будущего учителя». Москва: АПН СССР, 1985. 81 с.
15. Сазоненко Г.С. Освіта майбутнього: наук.-метод. посіб. Київ: Основа, 2008. 368 с.



## ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

У процесі дослідження отримано результати, які підтверджують вирішення поставлених у дослідженні завдань і дають підстави зробити такі висновки.

1. Проаналізовано стан дослідженості проблеми інноваційного розвитку вчителів в системі методичної роботи закладів загальної середньої освіти. Визначено методологічні засади її реалізації на філософському, загально-науковому, конкретно-науковому та методично-технологічному рівнях. Виокремлено методологічні підходи реалізації завдань дослідження: системний, синергетичний, аксіологічний, діяльнісний, компетентнісний, особистісний. Зазначено, що проблема інноваційного розвитку вчителів є: міждисциплінарною (вимагає системного дослідження з урахуванням комплексу гуманітарних знань про людину); феноменом культури (синтез професійного, особистісного та дослідницького складників особистості вчителів, який освоює інноваційну діяльність); суб'єктною (потребує активної діяльності, спрямованої на розвиток особистої та соціальної самореалізації).

Розглянуто різні аспекти сучасної теорії інноватики як вчення про способи пізнання й осмислення дійсності, формування внутрішнього рефлексивного досвіду людини і дослідницькі принципи, способи аналізу об'єктів різних наук. Проаналізовано закони педагогічної інноватики, які виступають певною мірою теоретичним підґрунтям визначення інноваційного розвитку вчителів як особливої умови і результату діяльності зі створення, освоєння і застосування інновацій та сприяють розкриттю принципів реалізації інноваційних процесів у шкільній освіті.

З'ясовано семантичне коло понять дослідження, визначено поняття «інноваційний розвиток вчителів» як поетапний, динамічний процес особистісно-професійного вдосконалення, об'єктивне відображення педагогічного суб'єктивного досвіду, що уможливорює генерування вчителями нових педагогічних ідей, створення інноваційних освітніх продуктів для забезпечення високих результатів навчання учнів та якості освітніх послуг.

2. Розкрито специфіку інноваційного розвитку вчителів в системі методичної роботи закладів загальної середньої освіти. Проаналізовано особливості методичної роботи в школі як процесу неперервного вдосконалення професійної діяльності вчителів, а саме: відносно безперервний, постійний, повсякденний характер; можливість пов'язувати зміст і характер методичної роботи з проблемами, ходом і результатами реального освітнього процесу, змінами щодо формування відповідних компетентностей учнів, рівня їхньої вихованості та розвитку; можливість ґрунтовно, протягом тривалого часу, вивчати діяльність та особистісні якості учителів і класних керівників, виявляти недоліки та складнощі їхньої діяльності, паростки передового досвіду, педагогічного новаторства, що забезпечує інноваційний розвиток вчителів як більш керований процес.

Узагальнюючи зазначені характеристики, подано визначення поняття «методична робота закладу загальної середньої освіти». Це – цілісна система умов, що сприяють саморозвитку вчителів, стимулюють їх до розробки індивідуальних, авторських педагогічних систем; забезпечують розвиток їхнього творчого потенціалу, а, у підсумку – якість та ефективність освітнього процесу в школі.

Схарактеризовано деякі організаційно-методичні аспекти інноваційного розвитку вчителів в системі методичної роботи закладів загальної середньої освіти: створення єдиної загальної тематики, обов'язкової для всіх форм методичної роботи, відповідно до цілей і завдань розвитку закладу освіти; використання диференційного підходу в оцінці результативності методичної роботи кожного вчителя відповідно до його кваліфікації; організація планування проміжних і кінцевих результатів методичної роботи з обраної проблеми; запровадження теоретико-педагогічного й методичного всеобучу педагогічного колективу у формі постійно діючого методичного семінару; проведення відкритих занять, які є добровільно обраною формою демонстрації результатів педагогічного пошуку тощо. Зроблено висновок, що система методичної роботи закладу загальної середньої освіти є, з одного боку, дієвим механізмом розвитку

професійної компетентності вчителів, з іншого – продуктом творчої, прогностичної, дослідницької, конструктивної інноваційної діяльності самих учителів як суб'єктів цієї системи.

3. Виокремлено та обґрунтовано основні компоненти структури інноваційного розвитку вчителів: особистісний, професійно-перетворювальний, рефлексивно-оцінювальний. Розроблено діагностичний інструментарій оцінки інноваційного розвитку вчителів, відповідно до його структури сформульовано групу критеріїв (цільовий, змістовий та результативний), показники та рівні інноваційного розвитку вчителів в системі методичної роботи закладів загальної середньої освіти: адаптивний, інтеграційний та дослідницький). Подано обґрунтування кожного з визначених рівнів.

Здійснено діагностування стану інноваційного розвитку вчителів на двох рівнях. Перший рівень – нагромадження емпіричних даних – спостереження, ідентифікація і фіксація даних про особистість та інноваційну діяльність учителя. Другий рівень передбачав опрацювання інформації, розпізнавання сутності досліджуваного феномена, співвідношення отриманих результатів із практикою. Застосовано комплекс діагностичних методик щодо оцінки розвитку кожного компонента інноваційного розвитку вчителів. Визначено сукупність проблем щодо інноваційного розвитку вчителів в системі методичної роботи школи: низька мотивація педагогів, відсутність чітких стратегій в управлінні їхнім інноваційним розвитком та системи заохочень; позитивного сприйняття деякими вчителями освітніх інновацій та необхідності пошуку шляхів реалізації інноваційних проектів у своїй діяльності.

4. Обґрунтовано організаційно-педагогічні засади інноваційного розвитку вчителів в системі методичної роботи закладів загальної середньої освіти: опосередковані (дотримання закономірностей, принципів та підходів інноваційного розвитку, державна освітня політика, інноваційний дух колективу та управління ним тощо); безпосередні (неперервність професійного зростання вчителів у системі методичної роботи; відповідна мотивація; інформаційне забезпечення системи науково-методичної роботи ЗЗСО; створення

інноваційного освітнього середовища з метою реалізації прагнення вчителів до самоосвіти, динаміка якої здійснюється за рахунок впровадження інноваційного підходу в повсякденну практичну діяльність; інноваційна система управління тощо). Організаційно-педагогічні засади інноваційного розвитку вчителів в системі методичної роботи ЗЗСО розглядаються як сукупність концептуально значущих положень, які є теоретичною і практичною основою реалізації цього процесу. Установлено, що основою цих засад виступають: єдність освітніх цілей, ефективне стимулювання пізнавально-професійної мотивації вчителів і організація методичної роботи як процесу творчого пошуку і інноваційного розвитку.

5. Експериментально перевірено ефективність організаційно-педагогічних засад інноваційного розвитку вчителів в системі методичної роботи закладів загальної середньої освіти. Оновлено та розширено систему методичної роботи ЗЗСО шляхом цільового комплексного проектування науково-методичних заходів для особистісного і професійного інноваційного розвитку вчителів на основі системного, особистісного, діяльнісного, компетентнісного підходів у навчанні дорослих; колективного відбору змісту, форм і методів методичної роботи та їх творчого, осмисленого опанування за вибором вчителів з орієнтацією на професійні плани і наміри; включення вчителів в нові форми інноваційної діяльності, які відповідатимуть їхнім професійним потребам та інтересам; різнорівневого науково-методичного супроводу інноваційного розвитку вчителів, що враховувало особливості розвитку їхньої професійної компетентності й емоційний стан.

Детально описано інноваційні форми методичної роботи: ярмарки педагогічних ідей; фестивалі педагогічних ідей і знахідок; творчі портрети; методичні фестивалі, ринги, аукціони; панорами методичних новинок; педагогічні вернісажі; клуби творчих педагогів; авторські школи педагогів; ділові ігри. За результатами експериментальної роботи встановлено позитивну динаміку у характері та рівнях інноваційного розвитку вчителів в експериментальних групах у порівнянні з контрольними, що виявилось у

значному збільшенні кількості вчителів з інтеграційним та дослідницьким рівнями інноваційного розвитку. Достовірність якісних і кількісних показників інноваційного розвитку вчителів підтверджено методами математичної статистики із застосуванням критерію однорідності  $\chi^2$  Пірсона.

Водночас проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів розглянутої проблеми й свідчить про необхідність її подальшої розробки за такими перспективними напрямками: інноваційний розвиток педагогів в інклюзивному середовищі закладу загальної середньої освіти; компаративні дослідження щодо інноваційного розвитку педагога тощо.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абасов З. А. Подготовка к инновационной деятельности. *Педагогика*. 2002. № 3. С. 106–108.
2. Абасов З. А. Понятийно-терминологический аппарат инновационной педагогической деятельности. *Философия образования*. 2006. № 1 С. 56–62.
3. Аванесов В. С. Из глубины веков. *Педагогическая диагностика*. 2003. № 1. С. 3–7.
4. Аванесов В.С. Определение, предмет и основные функции педагогической диагностики. *Педагогическая диагностика*. 2002. № 1. С. 41–43.
5. Аванесов В.С. Педагогическое измерение латентных качеств. *Педагогическая диагностика*. 2003. № 4. С. 63–71.
6. Аванесов В.С. Язык педагогических измерений / В. С. Аванесов // Педагогическая диагностика – 2010. – № 3. – с. 3-19
7. Акимова М. К. Психологическая диагностика / под ред. М. К. Акимовой . Санкт-Петербург: Питер, 2005. 304 с.
8. Акинфиева Н. В. Квалиметрический инструментарий педагогических исследований. *Педагогика*. 1998. № 4. С. 30–35.
9. Акмеологический словарь / под общ. ред. А. А. Деркача. – М. : РАГС, 2004. – 161 с.
10. Акмеологический словарь / под общ. ред. А. А. Деркача. Москва: РАГС, 2004. 161 с.
11. Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды: в 2-х т. Москва: Педагогика, 1980. Т. 1. 267 с. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания / Б.Г. Ананьев // Хрестоматия по психологии / под ред. А.В. Петровского. – М.: Просвещение, 1977. – С. 152-158.
12. Ангеловски К. Учителя и инновации: Пер. с макед. Москва: Просвещение, 1991. 159 с.
13. Андрущенко В. П. Освіта на рубежі століть: філософія, методологія, практика. Неперервна професійна освіта: філософія, педагогічні парадигми, прогноз: монографія / В. П. Андрущенко, І. Я. Зязюн, В. Г. Кремень,

- С.Д.Максименко, Н.Г.Ничкало, С.О.Сисоєва, Я.В. Цехмістер, О. В. Чалий / за ред. В. Г. Кременя. Київ: Наукова думка, 2003. С. 99–166.
14. Андрущенко В., Лутай В. Філософія освіти в Україні: стан, проблеми та перспективи розвитку. Наукові записки АН ВШ України. Київ, 2004. Вип. 6. С. 59–71.
  15. Андрущенко Т. В. Соціокультурний вимір освіти / Т. В. Андрущенко // Вища освіта України. – 2004. – № 4, додаток. – С. 47–48.
  16. Андрущенко В. П. Стратегія реформування освіти в Україні: рекомендації з освітньої політики. Київ: К.І.С., 2003. 296 с.
  17. Архангельский С.И. Вопросы измерения, анализа и оценки результатов в практике педагогических исследований / С.И. Архангельский, В.И. Михеев. – М.: Знание, 1975. – 41 с.
  18. Архангельский С.И. О моделировании и методике обработки данных педагогического эксперимента / С.И. Архангельский, В.И. Михеев. – М.: Знание, 1974. – 48 с.
  19. Афанасьев. В.Г Общество: системность, познание, управление, М., 1981. 326 с.
  20. Афанасьев. В.Г. М., 2013 (Серия Материалы к биобиблиографии учёных. Философия. Вып.5. М.:Наука)
  21. Бабанский Ю.К. Методическая работа в школе: организация и управление / Ю. К. Бабанский. – М.: Просвещение, 1986, 626с., С.277.
  22. Байкова Л.А. Диагностическая деятельность учителя: от теоретического исследования к практике профессионального педагогического образования. *Фундаментальные и прикладные исследования проблем образования* под науч. ред. Н.В. Бордовской. СПб.: Изд-во АППО, 2004. 385 с.
  23. Бахрушин В. Є., Горбань О. М. Якість вищої освіти та сучасні підходи до її вимірювання. *Освіта і управління: наук.-практ. журнал*. 2012. № 4. Т. 14. С. 7– 11.

24. Беспалько О.В. Вектори розвитку соціальної педагогіки в Україні. *Соціальна педагогіка: теорія та практика*. 2012. №3. С. 14–21. Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/spttp\\_2012\\_3\\_4](http://nbuv.gov.ua/UJRN/spttp_2012_3_4)
25. Беспалько О.В., М. Висотін, І. Ворончук, М. Кучерук, Ю. Чубик. Українське повсякдення ранньомодерної доби: збірник документів. Київ: Фенікс, 2014.
26. Березівська Л. Д. Організаційно-педагогічні засади реформування шкільної освіти в Україні у XX столітті: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. Київ, 2009. 43 с.
27. Беспалько В. П. Мониторинг качества обучения – средство управления образованием. *Мир образования*. 1996. № 2. С. 31–36.
28. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии. Москва: Педагогика, 1989. 192 с.
29. Беспалько В. П. Проблемы развития современных педагогических систем. Москва: Педагогика, 1980. 186 с.
30. Бех І. Д. Теоретико-прикладний сенс компетентнісного підходу у педагогіці. *Виховання і культура*. 2009. № 1–2 (17–18). С. 5–7.
31. Бех І. Курс на діяльнісно-компетентнісний підхід. *Дошкільне виховання*. 2013. № 1. С. 2–5.
32. Битинас Б.П. Измерение в педагогическом исследовании / Б.П. Битинас // Сов.педагогика. 1972. №7. С. 59-70.
33. Битинас Б.П. Многомерный анализ в педагогике и педагогической технологии. Вильнюс, 1971. 347 с.
34. Битинас Б.П. Педагогическая диагностика: сущность, функции, перспективы. Педагогика. 1993. № 2. С. 10-15.
35. Блауберг И. В. Системный подход как предмет историко-научной рефлексии. *Системные исследования*. М., 1973.
36. Блауберг И. В. Целостность и системность. *Системные исследования*. Ежегодник 1977. М., 1977



37. Блонский П. П. Избранные психологические произведения. М.: Просвещение, 1964. 547 с.
38. Бордовская Н. В. Психология и педагогика: учебник для вузов Санкт-Петербург: Питер, 2014. 624 с.
39. Бордовская Н. В. Диалектика педагогического исследования. Логико-методологические проблемы: монография. СПб.: РХГИ, 2001. 346с.
40. Булах І.Є. Поняття та категорії педагогічної діагностики. Програма Європейської Комісії TEMPUS/TACIS. К., 2005. С. 15-21.
41. Вайс К. Г. Оцінювання: методи дослідження програм і політики. К.: Видавництво Соломії Павличко «Основи», 2000. 601 с.
42. Василенко Н.В. Науково-методична робота в школі. Х.: Вид. група «Основа», 2013. 176 с.
43. Василенко Н.В. Оновлення функцій управління освітою. *Імідж школи на порозі XXI століття*. К., 1999. Ч.2. С.47-79.
44. Василишин Л. Деякі сучасні проблеми моніторингу діяльності навчальних закладів. *Педагогіка та психологія професійної освіти*. 2002. №1. С. 157-160.
45. Ващенко Л. М. Управління інноваційними процесами в загальній середній освіті регіону: монографія. К.: Тираж, 2005. 380с.
46. Ващенко Л. М. Інноваційна політика як динамічна система управління освітою. *Педагогічні новації столичної освіти: теорія і практика*: наук.-метод. щорічник. Київ, 2001. 348 с. Видавництво: Рівне: Волинські обереги. Рік видання: 2011. 552 с.
47. Вілмут Дж. Два значення та два визначення поняття оцінювання. *Основи педагогічного оцінювання. Частина I. Теорія: Навчально-методичні та інформаційно-довідкові матеріали для педагогічних працівників*. За заг. ред. Ірини Булах. К.: Майстер-клас, 2005. с. 19-21
48. Вознюк О. Сучасні наукові підходи до аналізу професійного розвитку педагога. *Науковий вісник Ужгородського національного університету*. Серія : Педагогіка. Соціальна робота. 2011.Вип. 21. С. 33-36. Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvuuped\\_2011\\_21\\_12](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvuuped_2011_21_12)

49. Вознюк О. В., Дубасенюк О. А. Цільові орієнтири розвитку особистості у системі освіти: інтегративний підхід: Монографія. Житомир: Вид-во ЖДУ імені І. Франка, 2009. 584 с.
50. Выготский Л. С. Психология развития как феномен культуры: избр. психол. тр. / авт. вступ. ст. и сост. М. Г. Ярошевский. Москва: Ин-т практической психологии; Воронеж: МОДЭК, 1996. 510 с.
51. Гавриш І. В. Теоретико-методологічні основи формування готовності майбутніх учителів до інноваційної діяльності: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Харків, 2006. 572 с.
52. Гершунський Б. С. Концепция самореализации личности в системе образования ценностей и целей образования. *Педагогика*. 2003. № 10. С. 3-7., 22.
53. Гончаренко С. У. Український педагогічний енциклопедичний словник: вид. 2-ге, доп. й виправл. Рівне: Волинські обереги, 2011. 552 с.
54. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. К. : Либідь, 1997. 374 с.
55. Григор'єв А.Й. Психолого-педагогічна діагностика. К.: Преса України, 2005. 448 с.
56. Гриньова В. Н. Технологічний підхід в освіті. *Вища і середня школа в умовах сучасних викликів*: Міжнар. наук.-практ. конф. / за ред. Т. В. Рогової / Харк. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. Харків: Смугаста типографія, 2016. С. 35–38.
57. Громыко Ю.В. Малодеятельная педагогика (теоретико-практическое руководство по основанию высших образцов педагогического искусства) / Ю.В. Громыко. Минск: Технопринт, 2000. 376 с.
58. Гузій Н.В. Людиновимірність методологічної бази педагогічного професіоналізму як запорука успішної розбудови особистісно зорієнтованої освіти. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету*. Серія : Педагогіка. № 2 (11). 2013. С.53-60.
59. Гузій Н.В. Мотиваційна детермінованість педагогічного професіоналізму. *Наукові записки Національного педагогічного університету імені*

*М.П.Драгоманова*: Зб. наук. пр. Вип. 49. К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2002. С. 51-60.

60. Гузій Н.В. Педагогічний професіоналізм крізь призму особистісно-орієнтованих методологічних підходів. *Наука і сучасність*: Зб. наук. пр. – Т.ХХІІ. К.: Логос, 2002. С. 3-14.

61. Гуменюк В. В., Наумчук І. А. Науково-методична робота з педагогічними кадрами. Кам'янець-Подільський: ПП Мошак М. І., 2005. 160 с.

62. Давид А.Вэттен, Ким С. Камерон. Развитие навыков менеджмента. 5-е изд. /Пер. с англ. под ред. В.А. Спивака. СПб.: Издательский дом «Нева», 2004. 672с. С. 459-460.

63. Даниленко Л. І. Інноваційні пошуки в сучасній освіті. К. : Логос, 2004. 220 с.

64. Даниленко Л. І. Методологічні та методичні засади освітніх інновацій. *Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи*: зб. наук. праць / ред. кол.: Л. І. Даниленко (гол. ред.) та ін. Київ, 2001. Вип. 5. С. 3–11.

65. Даниленко Л.І. Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи : [зб.наук.праць /ред. кол.: Л. І. Даниленко (гол. ред.) та ін.]. К. : Логос, 2001. Вип. 5. С. 3–11.

66. Даниленко Л.І. Управління інноваційною діяльністю в загальноосвітніх навчальних закладах: Монографія. К.: Міленіум, 2004. 358 с.

67. Де Калуве JL, Маркс Э., Петри М. Развитие школы: модели и изменения. /Пер. с англ. Калуга: Калужский институт социологии, 1993. 239 с. Библиотека авторефератов и диссертаций по педагогике <http://nauka-pedagogika.com/pedagogika-13-00-01/dissertaciya-teoreticheskie-osnovy-i-tehnologiya-otsenki-innovatsionnoy-deyatelnosti-shkol#ixzz5kxxvfod2>

68. Делор Ж. Образование: сокровитное сокровище: доклад Международной комиссии по образованию для XXI века, представленный ЮНЕСКО [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.humanities.edu.ru>

69. Деревянная Л. Креативность как составляющая профессиональной подготовки будущих социальных педагогов [Электронный ресурс]. Вестник

- Львов. ун-та. 2009. Серія "Педагогіка). Вып. 25. Ч. 4. С. 168-174. Режим доступа: [http://www.nbuiv.gov.ua/old\\_jrn/natural/vlnu/Ped/2009\\_25-4/21\\_Dereviana.pdf](http://www.nbuiv.gov.ua/old_jrn/natural/vlnu/Ped/2009_25-4/21_Dereviana.pdf)
70. Десслер Гари. Управление персоналом / Гари Десслер [Пер. с англ. В.И. Самокина]. М.: «Издательство БИНОМ», 1997. 432 с.
71. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : Навчальний посібник. К. : Академвидав, 2004. 352 с. С. 38–49
72. Дмитренко П. В. Принципи управління якістю освіти [Електронний ресурс]. Режим доступу: [http://gnpu.edu.ua/files/VIDANNIY/Visnik\\_19/V19\\_3\\_9.pdf](http://gnpu.edu.ua/files/VIDANNIY/Visnik_19/V19_3_9.pdf) 4
73. Драйден Г. Революция в обучении. Научить мир учиться по-новому. М.: Парвинэ, 2003. 670 с.
74. Друкер П. Бізнес і інновації. М.: Вільямс, 2007. 432 с.
75. Друкер П.Ф. Эпоха разрыва: ориентиры для нашего меняющегося общества. М.: Издательский дом «Вильямс», 2007. 336 с.
76. Дубасенюк О. А. Професійна підготовка майбутнього вчителя до педагогічної діяльності : монографія / О. А. Дубасенюк, Т. В. Семенюк, О. Є. Антонова. Житомир : Житомир. держ. пед. ун-т, 2003. 193 с.
77. Дуброва С. Ключові компетентності як складова професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов [Електронний ресурс]. II Міжнар. наук.-практ. інтернет-конф. «Компетентнісний підхід у системі неперервної професійної освіти». – Режим доступа : <http://konfer-phdpu.at.ua/>
78. Европейский опыт признания профессиональных квалификаций, полученных в результате неформального и спонтанного обучения / авт.- сост.: О. В. Дехтяренко и др. под ред. Э. М. Калицкого; пер. с англ. И. В. Павлючик, Е. С. Харченко. Минск: РИПО, 2011. 140 с.
79. Енциклопедія освіти / [Акад. пед. наук України; головний ред. В. Г. Кремень]. К.: Ю рінком Інтер, 2008. 1040 с.

80. Євтух О. В. Міжетнічна взаємодія: поняття, структура, простори реалізації. Міжнародний науковий форум: соціологія, психологія, педагогіка, менеджмент: зб. наук. праць. 2010. Вип. 4. С. 37–45.
81. Єрмола А. М., Василенко О. М. Технологія організації науково-методичної роботи з педагогами. Харків: ІМЦ, 2007. 343 с. С.41.
82. Жерносек І. П. Формування управлінської науковометодичної культури керівника ЗНЗ. Х.: Вид.група «Основа», 2010. 192 с.
83. Жерносек І. П. Удосконалення науково-методичної роботи в сучасних загальноосвітніх школах, ліцеях і гімназіях: монографія. Київ: ІСДО, 2001. 204 с.
84. Жерносек І.П. Організація науково-методичної роботи в школі. 2-ге вид., доповнене. Х.: Вид. група «Основа», 2007. 128 с.
85. Завалевський Ю. Сутність інноваційної педагогічної діяльності. *Педагогічний дискурс*. 2014. № 17. С. 63–69.
86. Загвязинский В. И. Артаханов Р. В. Методология и методы психолого-педагогического исследования: учеб. пособ. для пед. вузов по спец. 031000. Педагогика и психология. Москва: Академия, 2007. 207 с.
87. Загородній С.П. Управління інноваційною діяльністю керівників загальноосвітніх навчальних закладів: соціально-педагогічні засади // Науково-методичний вісник Вінницького ОІПОПП; Вінниця, 2008 Вип.1. С.148-157.
88. Загорна Т. О. Економічна діагностика: навч. посіб. Київ: Центр учбової літератури, 2007. 400 с.
89. Закон України «Про вищу освіту» (від 01.07.2014 р. № 1556-VII) [Електронний ресурс]. URL: <http://www.zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/>
90. Закон України «Про інноваційну діяльність» ( Відомості Верховної Ради України (ВВР), 2002, N 36, ст.266 ). 2002
91. Закон України «Про освіту» (від 05.09.2017 р. № 2145-VIII) [Електронний ресурс]. URL: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
92. Заславська С. І. Шляхи вдосконалення підвищення кваліфікації педагогічних працівників професійної освіти. *Вісник післядипломної освіти*: зб.

- наук. пр.; НАПН України, Ун-т менедж. освіти; редкол.: О. Л. Ануфрієва [та ін.]; голов. ред. В. В. Олійник. Київ: АТОПОЛ ГРУП, 2015. № 15(28). С. 63–73.
93. Зевина А. Н. К проблеме содержания методической работы в школе. *Вопросы методической работы*. Москва: Дидактика, 1990. С. 31–39.
94. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия. Москва: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 40 с.
95. Зязюн І А. Педагогіка добра: ідеали і реалії: науково-методичний посібник. К.: МАУП, 2000. 312 с.
96. Зязюн І.А. Філософія педагогічної дії: Монографія /І. А. Зязюн. Черкаси: Вид. від. ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2008. 608 с.
97. Ингенкамп К. Педагогическая диагностика: Пер. с нем. - М.: Педагогика, 1991. 240 с.
98. Іванюк І.В. Оцінювання освітніх проєктів та програм: навч. посіб. К.: Освіта, 2004. 208 с.
99. Ігнатович О. М. Психологічні основи розвитку фахової інноваційної культури педагогічних працівників. Монографія.-Центр учбової літератури, 2009.288 с.
100. Інновації в освіті: інтеграція науки і практики: збірник науково-методичних праць / за заг. ред. О.А. Дубасенюк. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. 492 с.
101. Кабан Л. В. Управління розвитком інноваційної діяльності загальноосвітніх навчальних закладів. Вересень : Спецвипуск. 2004. Квітень. С. 22–29.
102. Кальней В.А., Шишов С.Е. Технология мониторинга качества обучения в системе "учитель - ученик". Методическое пособие для учителя. М.: Педагогическое общество России. 1999. 86 с.
103. Коберник О.М. Управлінські засади психолого-педагогічної діагностики розвитку учнів загальноосвітньої школи. Освіта і управління. 1999. №1. с. 79 - 85.

104. Козак Л. В. Інновації в контексті розвитку сучасної освіти. Психолого-педагогічні та політичні проблеми у трансформаційних процесах українського суспільства: матеріали І Всеукраїнської науковопрактичної конференції (24-25 лютого 2012 р.) Кременчук: КрНУ, 2012. С. 45-47.
105. Козак Л. В. Методологічні засади інноваційної професійної діяльності викладача вищої школи. Неперервна професійна освіта: теорія і практика : Науково-методичний журнал. 2011. Випуск 1. С. 11–16.
106. Козак Л. В. Структура та ознаки інноваційної професійної діяльності викладача вищого навчального закладу. Педагогічний процес: теорія і практика: Збірник наук. праць. 2012. Випуск 2. С.50-60.
107. Козак Л. В. Сучасні підходи до класифікації педагогічних інновацій. Сучасні стратегії університетської освіти: якісний вимір: матеріали Міжнародної наук. - практ.конфер. (28-29 березня 2012 р.). / заг. ред. В.О. Огнев'юка. К.: Київськ. ун-т імені Бориса Грінченка, 2012. С. 227-232.
108. Козак Т. М. Організаційно-педагогічні засади впровадження кредитно-модульної системи підготовки фахівців у вищих педагогічних навчальних закладах III-IV рівнів акредитації: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Дрогобич, 2007. 278 с.
109. Козакевич І. В. Проектування готовності вчителів до інноваційної діяльності. *Учительський on-line журнал*. 08.09.2015 [Електронний ресурс]. URL: [teacherjournal.in.ua/fakhovi\\_napryami/dlya\\_zavcha/1243](http://teacherjournal.in.ua/fakhovi_napryami/dlya_zavcha/1243)
110. Козир М. В. Інтелектуальні можливості в інформаційній компетентності суб'єктів педагогічної взаємодії. Педагогічний процес: теорія і практика. 2014. Вип. 3. С. 93-97.
111. Козырь М. В. Интеграция информационной педагогики в образовательный процесс: теория поколений. Педагогическое образование: теория и практика. Психология. Педагогика. 2017. № 27. С. 36-40.
112. Колгатин А. Г., Колгатина Л. С. Педагогическая диагностика при организации самостоятельной работы студентов средствами дистанционного обучения. Информационные технологии в образовании. 2013. Вып. 16. С. 10–19.

113. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики: колективна монографія / [Н. М. Бібік, Л. С. Ващенко, О. І. Локшина [та ін.] / за заг. ред. О. В. Овчарук. К. : «К.І.С.», 2004. 112 с.
114. Кондратьев Н.Д. Большие циклы конъюнктуры и теория предвидения — Избранные труды. Москва, «Экономика», 2002. 420 с.
115. Коновальчук І. Психологічні аспекти готовності учителів до інноваційної діяльності. Проблеми підготовки сучасного вчителя : збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. Умань : ПП Жовтий О. О., 2011. Випуск 4. Частина 1. С. 155-161.
116. Кононенко О. Є. Атестація педагогічних працівників: нормативи, методичні рекомендації, документи. Харків: Основа, 2008. 224 с.
117. Концепція Нової Української Школи. Рішення МОН України від 27.10.2016 р. [Електронний ресурс]. URL: [http://education-ua.org/ua/component/cck/?task=download&collection=blog\\_files\\_x&xi=0&file=blog\\_files&id=1785](http://education-ua.org/ua/component/cck/?task=download&collection=blog_files_x&xi=0&file=blog_files&id=1785)
118. Кравченко Л.М. Професійна діагностика у системі післядипломного підвищення кваліфікації вчителя: автореф.дис. ... канд.пед.наук: 13.00.04. Л.М. Кравченко. К., 1996. 24 с.
119. Краевский В. В., Бережнова Е. В. Методология педагогики: новый этап. М., 2006. 394 с. С. 34-56, 73-82
120. Краевский В.В. Методология педагогики. Чебоксары, 2001. 244 с.
121. Краснова Л. С. Моделювання відкритої соціально-педагогічної системи «Школа майбутнього»: теорія і практика. Кіровоград: ЦМСПС, 2013. 34 с.
122. Кремень В. Г. Філософія людиноцентризму в стратегіях освітнього простору. Київ : Педагогічна думка. 2009. 520 с.
123. Кремень В. Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати. Київ: Грамота, 2005. 448 с



124. Кудріна О.Ю. Експертна діагностика стану менеджменту підприємства. Управління проектами та розвиток виробництва: зб. наук. праць. 2011. № 2 (38). С. 46–49.
125. Кузьмин Н.А. Формирование педагогических диагностических учений в профессиональной подготовке будущего учителя: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Н.А. Кузьмин. Н. Новгород, 1994. 16 с.
126. Кузьмина Н.В. Методы исследования педагогической деятельности. Л.: Изд-во ЛГУ, 1970. 116 с.
127. Кузьмін О. Є., Мельник Л. Г., Іванець Л. В. Діагностика в системі процесно-структурованого менеджменту. Вісник Національного університету «Львівська Політехніка». 2011. № 714. С. 9–14.
128. Кузьмін О.Є. Діагностика в системі процесно-структурованого менеджменту / О.Є. Кузьмін, О.Г. Мельник, Л.В. Іванець // Вісн. Нац. ун-ту «Львів. Політехніка». 2011. № 714. С. 9-14.
79. Кун Т. Структура наукових революцій. К. : Port-Royal, 2001. 228 с. С.56-92.
129. Курило В.С. Моделирование системы критериев оценки развития образования в регионе. *Педагогика и психология*. 1999. №2. С. 35-39.
130. Леонтьев А. Н. Деятельность, сознание, личность. Москва: Смысл; Академия, 2004. 352 с. 117. 124-135
131. Литвинова Н. П. Идея ваучера в образовании взрослых: отечественный и зарубежный опыт. *Человек и образование*. 2011. № 4(29). С. 49–53.
132. Локшина О. Оцінювання успішності учнів у зарубіжній школі. Рідна шк. 2000. № 11. С. 6-10.
133. Лутай В.С. Філософія сучасної освіти : навчальний посібник . К. : Центр «Магістр-S» Творчої спілки вчителів України. 1996. 256 с.
134. Любченко Н. В. Науково-організаційні засади координації науково-методичної діяльності закладів післядипломної педагогічної освіти : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.06. К., 2013. 257 с.

135. Любченко Н. В. Принцип педагогічної кооперації в науково-методичній діяльності Всеукраїнської школи новаторства керівних, науково-педагогічних і педагогічних працівників / Всеукраїнська школа новаторства керівних, науково-педагогічних і педагогічних працівників системи післядипломної педагогічної освіти як форма підвищення фахової майстерності: проблеми, перспективи розвитку (збірник матеріалів I Всеукраїнської Інтернет-конференції (13 грудня 2012 р.) / Упоряд. Н. В. Любченко, О. А. Прокопенко; за ред. Є. Р. Чернишової / Ун-т менедж. освіти НАПН України. К., 2013. 244 с. С. 9–16.
136. Ляшенко О.І. Якість освіти як основа функціонування й розвитку сучасних систем освіти// Педагогіка і психологія. 2005. №1 (46). С. 5-12
137. Майерс, Девід Дж. Психология / пер. И. Карпиков, В.Старовойтова. СПб.: Питер, 2006. 848 с
138. Майерс, Девід Дж. Социальная психология / пер. З. Замчук. СПб.: Питер, 2013. 800 с. ISBN 987-5-496-00115-1.
139. Майоров А. Н. Мониторинг как научно-практический феномен. *Педагогические технологии*. 1998. № 5. С. 25–48.
140. Маркова А. К. Психология профессионализм. Москва: Изд-во Просвещение, 1996. 304 с. 65-67.
141. Мартиненко С.М. Актуалізація проблеми формування діагностичних умінь учителя в навчально-виховному середовищі. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*: зб. наук. пр. Уман. держ. пед. ун-ту ім. П. Тичини. Умань: РВЦ «Софія», 2007. Вип.22. С. 45-52.
142. Мартиненко С.М. Діагностика як функція професійної діяльності вчителя початкової школи. Гуманіт. вісн. ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький держ. пед. ун-т ім. Г. Сковороди»: наук.-теорет. зб. Переяслав-Хмельницький, 2007. С. 213-217.
143. Мартиненко С.М. Діагностичне спостереження у професійній діяльності вчителя початкової школи. *Теоретичні питання культури, освіти та виховання*: зб. наук. пр. / за заг. ред. М.Б.Євтуха; уклад. О.В. Михайличенко. К.: Вид. центр КНЛУ, 2006. Вип. 31. С. 111-114.

144. Маслоу А. Психология бытия / пер. с англ. Москва: «РЕФЛБУК», Киев: «Вакле», 1997. 304 с.
145. Матрос Д.М., Полев Д.М., Мельникова Н.Н. Управление качеством образования на основе новых информационных технологий образовательного мониторинга //Школьные технологии. 2000. № 3. С. 5-14.
146. Митина Л. М. Психология профессионального развития учителя: автореф. дисс. ... д-ра психол. наук: 19.00.03. Москва, 1995. 43 с.
147. Митина Л.М. Личностное и профессиональное развитие человека в новых социально-экономических условиях. Вопросы психологии. 1997. № 4. С. 45–48.
148. Моніторинг якості освіти: становлення та розвиток в Україні освітньої політики /За заг. ред..О.І. Локшиної. К.: К.І.С., 2004. 158 с.
149. Мухлаева Т. В. Освіта дорослих: виклики програмного планування. *Людина і освіта*. 2016. № 2 (47). С. 44–47.
150. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року (Указ Президента України №344/2013) [Електронний ресурс]. Режим доступу : <http://www.president.gov.ua/documents/15828.html>. Назва з екрана.
151. Николс А.М. Управление педагогическими инновациями. М: Наука, 2008. 65 с.
152. Новиков А. М. Методология образования / Новиков А. М. Издание второе. М. : «Эгвес», 2006. 488 с. С. 47.
153. Новиков А. М., Новиков Д. А. Методология научного исследования. М.: Либроком, 2010. 280 с.
154. Огнев'юк В.О. Освіта в системі цінностей сталого людського розвитку: монографія / В.О. Огнев'юк К.: Знання України, 2003. 450 с.
155. Огневюк В. А., Сысоева С. А. К проблеме развития научного направления интегрированного исследования сферы образования. *Вестник высшей школы*. 2014. № 3. С. 22–30.
156. Олійник, В.В., Кириченко, М.О., Отич, О.М., Сорочан, Т.М., Бондарчук, О.І., Діденко, Н.Г., Сергеева, Л.М., Клокар, Н.І., Сидоренко, В.В. and Скрипник,

М.І. (2017) Проблеми і перспективи розвитку післядипломної педагогічної освіти в умовах розбудови нової української школи Наукове забезпечення розвитку освіти в Україні: актуальні проблеми теорії і практики (до 25-річчя НАПН України). С. 382-391.

157. Організаційно-педагогічні засади інноваційного розвитку загальноосвітніх навчальних закладів: монографія / Щекатунова В. В., Цимбалару А. Д., Гораш К. В., Пузіков Д. О., Варава В. Ю., Волченкова Г. М., за ред. Щекатунової Г. Д. Київ: Педагогічна думка, 2013. 264 с.

158. Островерхова Н. Науково-методична робота в школі та технології оцінювання її ефективності . *Технології контрольноаналітичної діяльності завуча* . К., 2007.

159. Островерхова Н. М., Даниленко Л. І. Ефективність управління загальноосвітньою школою: соціально-педагогічний аспект. Київ: Школяр, 1995. 302 с.

160. Отич О. // Рідна школа. 2011. № 3. С. 21-24. Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/rsh\\_2011\\_3\\_6](http://nbuv.gov.ua/UJRN/rsh_2011_3_6)

161. Оцінювання та відбір педагогічних інновацій: теоретико-прикладний аспект. Науково-методичний посібник. /За редакцією Л.Даниленко. К.: Логос, 2001. 185 с.

162. Павленко В.В. Креативність вчителя як фактор розвитку педагогічної творчості. Формування дидактичної компетентності педагогів дошкільної та початкової освіти: збірник науково-методичних праць / Під. ред. В.Є. Літньова, Н.Є. Колесник, Т.В. Наумчук. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2015. 280 с.

163. Павлютенков Є.М. Методична робота в школі [Текст] : навч. вид. Х. : Видавнича група "Основа", 2008. 192 с.

164. Педагогічна інноватика [Електронний ресурс]. URL: [www.ippo.edu.te.ua/files/science\\_work/resursy/14\\_ped\\_innovatika.doc](http://www.ippo.edu.te.ua/files/science_work/resursy/14_ped_innovatika.doc)

165. Педагогічна творчість. Енциклопедія освіти / АПН України; голов. ред. В. Г. Кремень. Київ: Юрінком Інтер, 2008. С. 650 –651.

166. Педагогічна творчість: методологія, теорія, технології : монографія / В. П. Андрущенко, С. О. Сисоєва, Н. В. Гузій та ін.; за ред. С. О. Сисоєвої, Н. В. Гузій; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова, Ін-т історії та філософії пед. освіти, кафедра пед. творчості. Київ: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2005. 183 с.
167. Педагогічні технології у неперервній професійній освіті: монографія / С. О. Сисоєва, А. М. Алексюк, П. М. Воловик та ін.; за ред. С. О. Сисоєвої; АПН України, Ін-т педагогіки і психології проф. освіти. Київ: ВПОР, 2001. 504 с.
168. Пехота О.М. Кіктенко А. З., Любарська О. М. та ін. Освітні технології: навч.-метод. посіб. / за заг. ред. О. М. Пехоти. Київ: А.С.К., 2002. 256 с.
169. Половенко О. Аналітична діяльність методиста. 2012. № 1, с. 17-20 .
170. Полонский В. М. Инновации в образовании (методологический анализ). *Инновации в образовании*. 2007. № 2. С. 4–13.
171. Попова В. Інноваційні технології у роботі з педагогічним колективом [Електронний ресурс]. URL: <http://osvita.ua/school/manage/cadre/1137>
172. Поташник М. М. Управление профессиональным ростом учителя в современной школе, методическое пособие / М. М. Поташник. - М.: Центр педагогического образования, 2009. 448 с.
173. Поташник М. М. Педагогическое творчество: проблемы развития и опыт. Київ: Радянська школа, 1988. 192 с.
174. Правий В.П. Кваліметричний менеджмент в роботі директора школи. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://www.teacherjournal.com.ua/shkola/dlya-kerivnicztva-shkoli/785-kvalmetrichnij-menedzhment-v-robot-direktora-shkoli.html>
175. Принципи відбору та класифікації понять у наукових дослідженнях неперервної професійної освіти. Освітологія: витоки наукового напрямку: монографія / за ред. В. О. Огнев'юка; Авт. кол.: В. О. Огнев'юк, С. О. Сисоєва, Л. Л. Хоружа, І. В. Соколова, О. М. Кузьменко, О. О. Мороз. Київ: ВП «Едельвейс», 2012. 336 с.
176. Про схвалення Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до

2029 року». Постанова Кабінету Міністрів України № 988-р від 14.12.2016 р. [Електронний ресурс]. URL: <http://www.kmu.gov.ua/control/uk/cardnpd?docid=249613934>

177. Проскурнін, В. В. Організаційно-педагогічні умови діяльності освітніх округів на регіональному рівні: автореф. дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.01 "Загальна педагогіка та історія педагогіки", 2008.

178. Професійна педагогічна освіта: інноваційні технології та методики: монографія / За ред. О.А.Дубасенюк. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. 564 с.

179. Професійний розвиток педагога Нової української школи в умовах формальної і неформальної освіти: зб. спецкурсів: автор. кол. / загальна ред. проф. Т. М. Сорочан; наукова ред., упорядкування В. В. Сидоренко, Я. Л. Швень, М. І. Скрипник. Київ: Агроосвіта, 2018. 294 с.

180. Психология развития / Г.Крайг, Д.Бокум. 9-е изд. Санкт-Петербург: Питер, 2005 (Серия «Мастера психологии»).

181. Разіна Н. О. Акмеологічний підхід до розвитку професіоналізму сучасного педагога в інноваційному освітньому середовищі середньої школи. *Вісник наукової школи педагогів «АКМЕ»*. 2009. Вип. 3. С. 7–10.

182. Ратанова Т.А. Психодиагностические методы изучения личности: учеб. пособие. Шляхта. 5-е изд. М.: Флинта: МПСИ, 2008. 316 с.

183. Реан А.А. Психология и педагогика: учеб. для вузов. Розум. СПб.: Питер, 2002. 432 с.

184. Ребрій А.В. Сучасні концепції творчості в перекладі: монографія [Електронний ресурс]. Харків: ХНУ ім. В.Н. Каразіна, 2012. 375 с. Режим доступу: <http://ekhnuir.univer.kharkov.ua/bitstream/123456789/8879/2/monograph-2012.pdf>

185. Рекомендації щодо організації і проведення методичної роботи з педагогічними кадрами в системі післядипломної педагогічної освіти. Лист Міністерства освіти і науки № 1/9-318 від 03.07.2002 р. *Освіта України*. 2002. № 54. С. 5.

186. Розанов В. В. Сумерки просвещения; сост. В. Н. Щербаков. Москва: Педагогика, 1990. 620 с.
187. Рувинский Л. И., Турчанинова Ю. И. Методические основы активного социально-психологического обучения будущих учителей: методические материалы к экспериментальной программе «Основы профессионального самовоспитания будущего учителя». Москва: АПН СССР, 1985. 81 с.
188. Сазоненко Г. С. Освіта майбутнього: наук.-метод. посіб. Київ: Основа, 2008. 368 с.
189. Санжарівська Н. В. Самоосвітня діяльність педагогів. *Управління школою*. 2010. № 8. С. 17–19.
190. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий: В 2 т. Москва: 2006. Т. 1. 816 с.
191. Симонов В. П. Диагностика личности и профессионального мастерства преподавателя: учеб. пособ. для студентов педвузов, учителей и слушателей ФПК. Москва: Академия, 1995. 192 с
192. Сисоєва С. О. Наукові дослідження як результат творчого пошуку і професійної самореалізації педагога [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://science.profi.org.ua>
193. Сисоєва С.О. Освіта і особистість в умовах постіндустріального світу: монографія. Хмельницький: ХГПА, 2008. 324 с.
194. Сисоєва С.О. Основи педагогічної творчості: Підручник. К.: Міленіум, 2006. 344 с.
195. Сисоєва, С. Принципи розвитку неперервної освіти в умовах полікультурного глобалізованого світу [Текст]. *Шлях освіти*. 2009. № 2. С. 2–6.
196. Сорочан Т. М. Розвиток професіоналізму керівників загальноосвітніх навчальних закладів в умовах реалізації концепції «Нова українська школа». *Керівник нової української школи: світоглядно-професійні орієнтири*: зб. наук. праць. Київ: Вид-во НПУ ім. Драгоманова, 2017. 175 с.

197. Співакова І. Б. Методична робота як головний механізм забезпечення якості шкільної освіти. *Розвиток сучасної освіти: теорія, практика, інновації*: зб. матеріалів II Міжнар. наук.-практ. конф., Київ, 25-26 лютого 2016 р. Київ: Міленіум, 2017. С. 207–208.
198. Співакова І. Б. Педагогічні умови підвищення ефективності управління науково-методичною роботою в ліцеї. *Розвиток сучасної освіти: теорія, практика, інновації*: зб. матеріалів Міжнар. наук.-практ. конф., Київ, 14-16 травня 2015 р. Київ: Міленіум, 2015. С. 150–152.
199. Співакова І. Б. Інноваційна діяльність вчителів як головна умова реформування шкільної освіти. *Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України*. Серія: Педагогіка, психологія, філософія. 2017. Вип. 253. С. 263–268.
200. Співакова І. Б. Інноваційний розвиток вчителів як педагогічна проблема. *Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України*. Серія: Педагогіка, психологія, філософія. 2017. Вип. 267. С. 181–188.
201. Співакова І. Б. Проблема інноваційного розвитку вчителів в системі методичної роботи сучасного загальноосвітнього закладу освіти / І. Б. Співакова. *Розвиток сучасної освіти: теорія, практика, інновації*: зб. матеріалів III Міжнар. наук.-практ. конф., Київ, 23-24 лютого 2017 р. Київ: Міленіум, 2017. С. 43–44.
202. Співакова І. Б. Проблема розвитку інноваційної діяльності вчителів у науково-практичній рецепції. *Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України*. Серія: Педагогіка, психологія, філософія. 2016. Вип. 239. С. 234–242.
203. Співакова І. Б. Стратегія розвитку методичної роботи ліцею в умовах організації експериментально – дослідної роботи. *Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України*. Серія: Педагогіка, психологія, філософія. 2015. Вип. 208 (2). С. 303–313.
204. Співакова І. Б. Теорія і практика організації методичної роботи у загальноосвітньому навчальному закладі. *Науковий вісник Національного*



університету біоресурсів і природокористування України. Серія: Педагогіка, психологія, філософія. 2015. Вип. 220. С. 182–194.

205. Співакова І.Б. Сутність інноваційного розвитку сучасного вчителів / О. П. Слободян, І. Б. Співакова. *Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України. Серія: Педагогіка, психологія, філософія.* 2018. Вип. 291. С. 290–296.

206. Співакова І.Б. Сутність інноваційного розвитку сучасного вчителів. *Якість вищої освіти: українська національна система та європейські практики:* зб. матеріалів Міжнар. наук.-практ. конф., Київ, 6-7 грудня 2018 р. Київ: ЦП «Компринт», 2018. С. 134–135.

207. Стельмашенко В. П. Організаційно-педагогічні засади управління якістю підготовки фахівців в коледжах України: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Київ, 2001. 23 с.

208. Сфера освіти як об'єкт наукового дослідження. *Освітологія: витоки наукового напрямку:* монографія / за ред. В. О. Огнев'юка; Авт. кол.: В. О. Огнев'юк, С. О. Сисоєва, Л. Л. Хоружа, І. В. Соколова, О. М. Кузьменко, О. О. Мороз. Київ: ВП «Едельвейс», 2012. 336 с.

209. Творчість і технології в наукових дослідженнях неперервної професійної освіти: наук. вид. / авт. кол.: С. П. Балашова, Н. П. Баловська, С. О. Сисоєва та ін ; за заг. ред. С. О. Сисоєвої; АПН України, Ін-т пед. освіти і освіти дорослих. Київ: КІМ, 2008. 423 с.

210. Тевлін Б. Визначення ефективності організації внутрішньошкільної методичної роботи. *Школа.* 2010. № 6. С. 5–10.

211. Тезаурус наукового дослідження: визначення, структура, характерні ознаки (п. 3.1) / С.О. Сисоєва, І.В. Соколова // *Освітологія: витоки наукового напрямку:* [монографія] / За ред. В.О. Огнев'юка; Авт. кол.: В.О. Огнев'юк, С.О. Сисоєва, Л.Л. Хоружа, І.В. Соколова, О.М. Кузьменко, О.О. Мороз. К.: ВП «Едельвейс», 2012. 336 с. С. 213–237.

212. Темченко О. В. Науково-методична робота як засіб формування професійної позиції вчителя. Х.: Вид. група «Основа», 2010. 128 с. (Бібліотека журналу «Управління школою»; Вип. 2 (86).
213. Троценко В. Організаціо-педагогічні засади формування професійної компетентності майбутнього вчителів фізичної культури. *Рідна школа*. 2012. № 11. С. 47–50.
214. Управление развитием школы: пособ. для руководителей образовательных учреждений / под ред. М. М. Поташника и В. С. Лазарева. Москва: Новая школа, 1996. 464 с.
215. Ушакова В. М. Организационно-педагогические основы обеспечения подготовки специалистов нового поколения в многоуровневой системе высшего образования Республики Беларусь: автореф. дис. ... д-ра. пед. наук: 13.00.01. Минск. 2000. 45 с.
216. Феномен інновацій: освіта, суспільство, культура: монографія / за ред. В. Г. Кременя. Київ: Педагогічна думка. 2008. 472 с.
217. Філософія формування тезаурусу наукового дослідження феномену сучасної освіти (п. 3.4) / С.О. Сисоєва, І.В. Соколова // Освітологія: витoki наукового напрямку: [монографія] / За ред. В.О. Огнев'юка; Авт. кол.: В.О. Огнев'юк, С.О. Сисоєва, Л.Л. Хоружа, І.В. Соколова, О.М. Кузьменко, О.О. Мороз. К. : ВП «Едельвейс», 2012. 336 с. С. 278–304.
218. Філософський словник / за ред. В. І. Шинкарука. К. : Гол. ред.. УРЕ АН УРСР, 1973. 599 с.
219. Хуторской А. В. Педагогическая инноватика – рычаг образования: Вступ. доклад на VII-й Всероссийской дистанционной августовской науч.-практ. конф. «Инновации в образовании» [Электронный ресурс]. URL: <http://eidos.ru/journal/2005/0910-19.htm>
220. Хуторской А.В. Педагогическая инноватика: методология, теория, практика. Научное издание. М.: Изд-во УНЦ ДО, 2005. 222 с.
221. Штофф В. А. Моделирование и философия. Л. : Наука, 1966. 304 с.

222. Шумпетер Й. История экономического анализа. Архивная копия от 8 декабря 2015 на Wayback Machine
223. Юсуфбекова Н.Р. Проблемы и перспективы развития теории инновационных процессов. *Единое образовательное пространство стран СНГ и Ближнего Зарубежья*. М., 1994. С. 31- 44.
224. Ясвин В.А. Экспертно-проектное управление развитием школы. Москва: Сентябрь, 2011. 176 с.
225. Spiwakowa I. B. Modernizacja działalności metodycznej w szkole jako główny mechanizm zapewnienia jakości współczesnej edukacji. *Science and Education a New Dimension*. Pedagogy and Psychology, IV (39), Issue: 79, 2016. P. 87–91.

№ п/п	Експерт №1 Номер показника							Ранг	Коефіцієнт вагомості
	7	6	5	4	3	2	1		
1	0,5	1	0,5	1	1	1	-	5	1,000
2	1	1	1	0,5	1	-	0	4,5	0,900
3	0	0	0	1	-	0	0	1	0,200
4	1	0	0,5	-	0	1	0	2,5	0,500
5	0,5	0	-	0,5	0,5	1	0,5	3	0,600
6	0,5	-	0,5	0,5	1	0,5	0,5	3,5	0,700
7	-	1	0	0	1	1	1	4	0,800
R <sub>max</sub> =	5							23,5	
№ п/п	Експерт №2 Номер показника							Ранг	Коефіцієнт вагомості
	7	6	5	4	3	2	1		
1	0,5	0,5	0,5	1	1	1	-	4,5	0,900
2	1	1	1	0,5	1	-	0,5	5	1,000
3	0,5	0	1	1	-	0	0	2,5	0,500
4	0,5	0	0	-	1	0,5	0,5	2,5	0,500
5	0,5	0	-	0,5	0	0	1	2	0,400
6	0,5	-	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	3	0,600
7	-	0,5	1	0	1	0,5	1	4	0,800
R <sub>max</sub> =	5							23,5	
№ п/п	Експерт №3 Номер показника							Ранг	Коефіцієнт вагомості
	7	6	5	4	3	2	1		
1	1	0	0,5	0,5	0,5	1	-	3,5	0,700
2	0,5	0,5	1	0,5	1	-	0	3,5	0,700
3	0	0,5	1	1	-	0	0	2,5	0,500
4	0	0	0,5	-	0,5	1	0,5	2,5	0,500
5	0	0,5	-	0,5	1	0,5	0,5	3	0,600
6	1	-	0,5	0,5	1	1	1	5	1,000
7	-	0,5	0,5	0	1	1	0,5	3,5	0,700
R <sub>max</sub> =	5							23,5	
№ п/п	Експерт №4 Номер показника							Ранг	Коефіцієнт вагомості
	7	6	5	4	3	2	1		
1	1	1	0,5	0,5	0,5	1	-	4,5	0,900
2	1	1	0	1	1	-	1	5	1,000
3	0,5	1	0	1	-	0,5	0	3	0,600
4	0,5	0,5	1	-	0	1	1	4	0,800
5	0,5	0	-	0,5	0	0	1	2	0,400
6	0,5	-	1	0	0	0,5	0	2	0,400
7	-	0,5	0	0,5	1	0,5	0,5	3	0,600
R <sub>max</sub> =	5							23,5	

№ п/п	Експерт №5 Номер показника							Ранг	Коефіцієнт вагомості
	7	6	5	4	3	2	1		
1	1	0,5	0,5	0	1	1	-	4	0,800
2	1	0,5	1	1	1	-	0	4,5	0,900
3	0,5	0	0,5	1	-	1	0	3	0,600
4	0,5	1	0	-	0,5	0	0,5	2,5	0,500
5	0,5	1	-	1	0,5	0,5	0,5	4	0,800
6	0,5	-	1	0	1	0	0	2,5	0,500
7	-	0	1	0,5	1	0	0,5	3	0,600
R <sub>max</sub> =	5							23,5	
№ п/п	Експерт №6 Номер показника							Ранг	Коефіцієнт вагомості
	7	6	5	4	3	2	1		
1	0	1	0,5	0	0,5	1	-	3	0,600
2	1	1	1	0	1	-	0,5	4,5	0,900
3	0,5	0	0	1	-	0	1	2,5	0,500
4	0,5	0,5	0	-	1	0	1	3	0,600
5	0,5	0	-	0,5	0,5	0,5	0,5	2,5	0,500
6	0,5	-	1	0,5	1	1	1	5	1,000
7	-	1	0	0	1	0,5	0,5	3	0,600
R <sub>max</sub> =	5							23,5	
№ п/п	Експерт №7 Номер показника							Ранг	Коефіцієнт вагомості
	7	6	5	4	3	2	1		
1	1	0	0,5	1	0	1	-	3,5	0,700
2	1	0	0	0,5	1	-	1	3,5	0,700
3	1	0	0,5	1	-	0	0	2,5	0,500
4	0	0,5	1	-	0	0,5	1	3	0,600
5	0	0	-	0,5	1	0	0	1,5	0,300
6	1	-	1	0,5	1	0	1	4,5	0,900
7	-	1	0	1	1	1	1	5	1,000
R <sub>max</sub> =	5							23,5	
№ п/п	Експерт №8 Номер показника							Ранг	Коефіцієнт вагомості
	7	6	5	4	3	2	1		
1	0	1	0,5	1	0	1	-	3,5	0,700
2	1	1	0	1	1	-	1	5	1,000
3	1	0	0,5	0	-	0,5	0	2	0,400
4	1	0,5	1	-	0,5	0	1	4	0,800
5	0,5	0,5	-	0	0,5	1	0,5	3	0,600
6	0	-	1	0	1	1	0	3	0,600
7	-	1	0	0	1	1	0	3	0,600
R <sub>max</sub> =	5							23,5	

№ п/п	Експерт №9 Номер показника							Ранг	Коефіцієнт вагомості
	7	6	5	4	3	2	1		
1	1	1	0,5	0	0,5	1	-	4	0,800
2	1	1	0	1	1	-	1	5	1,000
3	0,5	0	0	1	-	0	0	1,5	0,300
4	0,5	0	1	-	1	0,5	0,5	3,5	0,700
5	0	0	-	0,5	1	0	0,5	2	0,400
6	0,5	-	1	0,5	1	1	0	4	0,800
7	-	0	0	1	1	0,5	0,5	3	0,600
R <sub>max</sub> =	5							23	
№ п/п	Експерт №10 Номер показника							Ранг	Коефіцієнт вагомості
	7	6	5	4	3	2	1		
1	1	0,5	0	0,5	0	1	-	3	0,600
2	1	1	0	1	1	-	1	5	1,000
3	1	0	0,5	1	-	0	0	2,5	0,500
4	0,5	0	1	-	1	0,5	0	3	0,600
5	0	0	-	1	0,5	1	0,5	3	0,600
6	1	-	0	1	1	0	0,5	3,5	0,700
7	-	1	0	0	1	0,5	1	3,5	0,700
R <sub>max</sub> =	5							23,5	
№ п/п	Експерт №11 Номер показника							Ранг	Коефіцієнт вагомості
	7	6	5	4	3	2	1		
1	1	0	0,5	1	0,5	1	-	4	0,800
2	1	1	0	0,5	0,5	-	0	3	0,600
3	0,5	0	0	1	-	1	0	2,5	0,500
4	0,5	0	1	-	0	1	1	3,5	0,700
5	0,5	0	-	0,5	0,5	0,5	0,5	2,5	0,500
6	1	-	1	1	1	0,5	0,5	5	1,000
7	-	0,5	0	0,5	1	0,5	0,5	3	0,600
R <sub>max</sub> =	5							23,5	
№ п/п	Експерт №12 Номер показника							Ранг	Коефіцієнт вагомості
	7	6	5	4	3	2	1		
1	0	0,5	1	0	0,5	0,5	-	2,5	0,500
2	0,5	1	0	1	0,5	-	1	4	0,800
3	1	0	0,5	1	-	0	0	2,5	0,500
4	1	0,5	1	-	1	0,5	0,5	4,5	0,900
5	0	1	-	0,5	0,5	0,5	0	2,5	0,500
6	1	-	1	1	1	1	0	5	1,000
7	-	0,5	0	0	1	1	0	2,5	0,500
R <sub>max</sub> =	5							23,5	

## Додаток Б

**Методика оцінки рівня інноваційного потенціалу педагогічного колективу,  
анкета № 2 (модифікація методики Т. В. Морозової).**

Дана методика дозволяє виявити спектр умов, що впливають на розвиток  
інноваційної діяльності педагога.

Опитувальник:

1. Необхідні, на ваш погляд, зміни в навчальній, позаурочній діяльності ссузів?
2. У чому конкретно ці зміни повинні виражатися?
3. Чому необхідно вносити ці зміни?
4. Які, на ваш погляд, конкретні зміни потрібні у вашому навчальному закладі?

- В управлінні.

- У технологіях навчання, виховання і розвитку.

- У режимі роботи педагогів.

5. Чи відчуваєте ви себе готовими до освоєння нововведень:

- У змісті навчання;

- В технології навчання?

(Повністю готові, достатньо підготовлені, частково готові, не готові - потрібне підкреслити).

6. Які форми підготовки, навчання (див. таблицю) до освоєння нововведень ви пройшли? Дайте оцінку за 5-бальною шкалою:

5 - дуже впливають на рівень мого розвитку та готовності до інноваційної діяльності;

4 - впливають;

3 - слабо впливають;

2 - майже не впливають;

1 - не впливають.

7. Оцініть якість умов у вашому навчальному закладі для розвитку інноваційної діяльності:

3 бали - дуже хороші;

2 бали - хороші;

1 бал - задовільні;

0 балів - незадовільні.

Умови	Бали
<u>Матеріальні</u>	
Фінансові	
Організаційні	
<u>Психологічний</u> клімат у колективі	
Стимулювання	
Система навчання кадрів	

8. Що є для вас перешкодою в освоєнні і розробці нововведень?

- Відсутність часу;
- Відсутність обґрунтованої стратегії розвитку навчального закладу;
- Відсутність допомоги;
- Відсутність лідерів, новаторів у ссузів;
- Розбіжності, конфлікти в колективі;
- Відсутність необхідних теоретичних знань;
- Слабка інформованість про нововведення в освіті;
- Відсутність або недостатній розвиток дослідницьких умінь;
- Відсутність стимулювання.

Виберіть 5 найбільш значущих для вас перешкод і підкресліть їх.

Дана методика дозволяє визначити позитивні та негативні умови, організовані в освітньому закладі для інноваційної діяльності педагогів.



## Додаток В

**Карта педагогічної оцінки здібностей вчителя до інноваційної діяльності.**

Оцініть свою готовність до інноваційної діяльності за п'ятибальною шкалою за кожним показником.

	<b>I. Мотиваційно-творча спрямованість особистості.</b>	Бали	СР бал
1	Допитливість, творчий інтерес.		
2	Прагнення до творчих досягнень.		
3	Прагнення до лідерства.		
4	Прагнення до отримання високої оцінки творчої діяльності з боку адміністрації.		
5	Особиста значимість творчої діяльності.		
6	Прагнення до самовдосконалення.		
	<b>II. Креативність вчителя.</b>		
7	Продуктування більшого числа рішень: варіативність педагогічної діяльності.		
8	Незалежність суджень (не соромиться висловлювати свою думку).		
9	Фантазія, уява (інтелектуальна легкість у поводженні з ідеями).		
10	Здатність відмовитись від <u>стереотипів</u> у педагогічній діяльності, подолати інерцію мислення.		
11	Прагнення до ризику.		
12	Чутливість до проблем у педагогічній діяльності.		
13	Критичність мислення, здатність до оціночних суджень.		
14	Здатність до самоаналізу, рефлексії.		
	<b>III. Оцінка професійних здібностей вчителя до <u>здійснення</u> інноваційної діяльності.</b>		
15	Здатність особистості до оволодіння методологією творчої діяльності.		
16	Володіння методами педагогічного дослідження.		
17	Здатність до створення авторської концепції, технології діяльності.		
18	Здатність до <u>планування</u> експериментальної роботи.		
19	Здатність до організації педагогічного експерименту в школі.		
20	Здатність до корекції, перебудову діяльності.		

21	Здатність акумулювати та використовувати досвід творчої діяльності інших вчителів.		
22	Здатність до співпраці та взаємодопомоги у творчій діяльності.		
23	Здатність творчо вирішувати конфлікти.		
	<b>IV. Індивідуальні особливості особистості вчителя.</b>		
24	Темп творчої діяльності.		
25	Працездатність особистості у творчій діяльності.		
26	Рішучість, впевненість в собі.		
27	<u>Відповідальність.</u>		
28	Переконання вчителя в соціальній значимості творчої діяльності.		
29	<u>Чесність, правдивість</u>		
30	Здатність до самоорганізації.		

Дана методика показує рівень готовності педагогів до інноваційної діяльності. Після завершення методи і підрахунку кількості балів складається вісь координат, що показує розвиток у педагога здатності до інноваційної діяльності. Аналіз отриманих даних показує ступінь сформованості у педагога кожного компонента окремо.

## Методика «Здібності педагога до творчого саморозвитку»

(І. В. Нікішина).

Мета методики: вивчити здібності педагога до творчого саморозвитку в процесі інноваційної діяльності.

Питання:

1. Я прагну вивчати себе.
2. Я залишаю час для розвитку, як би не був зайнятий роботою і домашніми справами.
3. Виникаючі перешкоди стимулюють мою активність.
4. Я шукаю зворотній зв'язок, так як це допомагає мені пізнати й оцінити себе.
5. Я аналізую свою діяльність, виділяючи на це спеціальний час.
6. Я досліджую свої почуття і досвід.
7. Я багато читаю.
8. Я широко дискутую з потрібних мене питань.
9. Я вірю в свої можливості.
10. Я прагну бути більш відкритим.
11. Я усвідомлюю той вплив, який чинять на мене оточуючі люди.
12. Я керую своїм професійним розвитком і отримую позитивні результати.
13. Я отримую задоволення від засвоєння нового.
14. Зростаюча відповідальність не лякає мене.
15. Я би поставився позитивно до мого просування по службі.

Оцінювання:

- 5 балів - дане твердження повністю відповідає дійсності;  
 4 бали - скоріше відповідає, ніж ні;  
 3 бали - і так, і ні;  
 2 бали - скоріше не відповідає;  
 1 бал - не відповідає.

Підведення підсумків:

- 75-55 балів. Активне саморозвиток.  
 54-36 балів. Відсутня склалася система саморозвитку, орієнтація на розвиток залежить від різних умов.  
 35-15 балів. Зупинені саморозвиток.

## Додаток Д

## Список публікацій здобувача

*Наукові праці, в яких опубліковано основні результати дисертації*

1. Співакова І. Б. Стратегія розвитку методичної роботи ліцею в умовах організації експериментально – дослідної роботи. *Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України. Серія : Педагогіка, психологія, філософія*. 2015. Вип. 208. С. 303 – 313.
2. Співакова І. Б. Теорія і практика організації методичної роботи у загальноосвітньому навчальному закладі. *Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України. Серія : Педагогіка, психологія, філософія*. 2015. Вип. 220. С. 182 – 194.
3. Співакова І. Б. Проблема розвитку інноваційної діяльності вчителя у науково-практичній рецепції. *Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України. Серія : Педагогіка, психологія, філософія*. 2016. Вип. 239. С. 234 – 242.
4. Співакова І. Б., Хоружа Л. Л. Професійна діяльність учителя крізь призму педагогічної інноватики. *Збірник наукових праць «Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка»*. 2016. №. 25. С. 34 – 39.
5. Співакова І. Б. Інноваційна діяльність вчителя як головна умова реформування шкільної освіти. *Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України. Серія : Педагогіка, психологія, філософія*. 2017. Вип. 253. С. 263 – 268.
6. Співакова І. Б. Інноваційний розвиток вчителя як педагогічна проблема. *Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України. Серія : Педагогіка, психологія, філософія*. 2017. Вип. 267. С. 243 – 249.
7. Spiwakowa I. B. Modernizacja działalności metodycznej w szkole jako główny mechanizm zapewnienia jakości współczesnej edukacji. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, IV (39), Issue: 79, 2016. URL:

[http://seanewdim.com/uploads/3/4/5/1/34511564/ped\\_psy\\_iv\\_39\\_\\_79.pdf](http://seanewdim.com/uploads/3/4/5/1/34511564/ped_psy_iv_39__79.pdf)  
(Наукометрична база Index Copernicus).

8. Співакова І. Б., Слободян О. П. Інноваційні підходи діалогізації освітнього простору. *Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України. Серія : Педагогіка, психологія, філософія.* 2018. Вип. 291. С. 290 – 296.

*Наукові праці, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації*

9. Співакова І. Б. Педагогічні умови підвищення ефективності управління науково-методичною роботою в ліцеї. *Розвиток сучасної освіти: теорія, практика, інновації: збірник матеріалів Міжнародної науково-практичної конференції*, Київ, 14 – 16 травня 2015 р. К. : Міленіум, 2015. С. 150 – 152.
10. Співакова І. Б. Методична робота як головний механізм забезпечення якості шкільної освіти. *Розвиток сучасної освіти: теорія, практика, інновації: збірник матеріалів II Міжнародної науково-практичної конференції*, Київ, 25 – 26 лютого 2016 р. К. : Міленіум, 2017. С. 207 – 208.
11. Співакова І. Б. Проблема інноваційного розвитку вчителя в системі методичної роботи сучасного загальноосвітнього навчального закладу. *Розвиток сучасної освіти: теорія, практика, інновації: збірник матеріалів III Міжнародної науково-практичної конференції*, Київ, 23 – 24 лютого 2017 р. К. : Міленіум, 2017. С. 43 – 44.
12. Співакова І. Б. Сутність інноваційного розвитку сучасного вчителя. *Якість вищої освіти: українська національна система та європейські практики: збірник матеріалів міжнародної науково-практичної конференції*, Київ, 6 – 7 грудня 2018 р. К. : ЦП Компринт, 2018. С. 134 – 135.

### Відомості про апробацію результатів дисертації

Основні положення і результати дисертаційного дослідження було представлено у доповідях та повідомленнях на наукових, науково-практичних конференціях різного рівня: *міжнародній* – «Якість вищої освіти: українська національна система та європейські» (Київ, 2018 р.); *всеукраїнських* – «Сковородинівські навчання «Пізнай себе» (Черкаська обл., с. Коврай, 2017), «Педагогічні ідеї Софії Русової в контексті Нової української школи» (Чернігівська обл., смт Ріпки, 2019 р.); семінарах: «Виховання ціннісних орієнтирів шкільної молоді у контексті реалізації виховної системи «Школа філософії серця» (Черкаська обл., смт Чорнобай, 2017 р.), «Технології формування просоціальної поведінки підлітків уразливих категорій в акмеологічному просторі», (Черкаська обл., с. Велика Бурімка, 2018 р.), «Януш Корчак про місію нової школи життя», (Київ, 2018 р.), «Розвивальне навчання ДРІМ та Нова українська школа: ідеї, зміст та перспективи» (Київ, 2018 р.), «Педагогіка у міждисциплінарному вимірі: варіативність моделей неперервної педагогічної освіти» (Київ, 2018 р.); «Програма освітнього лідерства для керівників ЗЗСО», модуль «Побудова ефективної команди у ЗЗСО» (Київ, 2019 р.).

## Додаток К.1

## Довідки про впровадження

КИЇВСЬКИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
ІМЕНІ БОРИСА ГРІНЧЕНКА

Вул. Бульварно-Кудрявська, 18/2, м. Київ,  
Україна, 04053, тел./факс: +380 44 272-19-02  
e-mail: kubg@kubg.edu.ua, www.kubg.edu.ua



BORYS GRINCHENKO  
KYIV UNIVERSITY

18/2 Bulvarno-Kudriavska St., Kyiv,  
Ukraine, 04053, tel./fax: +380 44 272-19-02  
e-mail: kubg@kubg.edu.ua, www.kubg.edu.ua

07.05.2019 № 29-н

На № \_\_\_\_\_ від \_\_\_\_\_

## АКТ

**про впровадження результатів дисертації  
Співакової Інни Борисівни  
на тему «Інноваційний розвиток вчителя в системі методичної роботи  
закладу загальної середньої освіти»,  
поданої на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук  
зі спеціальності 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти**

Упродовж 2015–2019 років на базі Педагогічного інституту та Інституту післядипломної педагогічної освіти Київського університету імені Бориса Грінченка здійснювалася апробація результатів дисертації І.Б. Співакової на тему «Інноваційний розвиток вчителя в системі методичної роботи закладу загальної середньої освіти».

Дослідниця неодноразово брала участь у засіданнях кафедри теорії та історії педагогіки, методологічних семінарах Педагогічного інституту, науково-практичних конференціях різного рівня. Вона презентувала теоретичні і практичні аспекти наукової проблеми, організаційно-педагогічні засади інноваційного розвитку вчителів у системі методичної роботи закладу загальної середньої освіти. І.Б. Співакова розробила рекомендації з організації методичної роботи школи щодо інноваційного розвитку педагогів. Здобувачка популяризувала свої теоретичні надбання і практичний досвід у наукових виданнях Університету Грінченка.

На базі закладу загальної середньої освіти – Кловського ліцею № 77, який очолює І.Б. Співакова, проводились виїзні методичні засідання, тематичні заходи щодо інноваційних здобутків закладу. В межах дослідно-експериментальної роботи в закладах освіти міста Києва, Інститутом післядипломної педагогічної освіти Університету Грінченка здійснюється моніторинг її виконання в межах теми «Організаційно-педагогічні умови інноваційного розвитку освітнього простору Кловського ліцею №77». Практичне значення одержаних результатів даного дослідження полягає у тому, що його положення у подальшому можуть використовуватися на курсах підвищення кваліфікації педагогічних працівників, для удосконалення змісту професійної підготовки магістрантів спеціальності «Управління навчальним закладом».

Результати впровадження дисертації І.Б. Співакової отримали високу оцінку при обговоренні й були затверджені на засіданні кафедри теорії та історії педагогіки Педагогічного інституту Київського університету імені Бориса Грінченка та рекомендовані до подальшого використання (протокол № 9а від 17 квітня 2019 року).

Акт виданий для подання до спеціалізованої вченої ради.

Проректор з наукової роботи,  
доктор філологічних наук, доцент



Н. М. Віннікова



## Додаток К.2

**KLOVSKY LYCEUM # 77**  
25, Shovkovichna Str., Kyiv, Ukraine, 01024  
tel. (044) 253-73-45, (044) 253-75-67  
fax. (044) 253-13-28  
e-mail: lyceum@klovsky77.com.ua



**КЛОВСЬКИЙ ЛІЦЕЙ № 77**  
01024, Україна, м. Київ, вул. Шовковична, 25  
тел. (044) 253-73-45, (044) 253-75-67  
факс (044) 253-13-28  
e-mail: lyceum@klovsky77.com.ua

Від 12.06.2019 № 141

## АКТ

**про впровадження результатів дисертаційного дослідження  
Співакової Інни Борисівни  
на тему «Інноваційний розвиток вчителя в системі методичної роботи закладу  
загальної середньої освіти»  
під науковим керівництвом  
доктора педагогічних наук, професора Хоружої Л. Л., поданої на здобуття наукового  
ступеня кандидата педагогічних наук  
зі спеціальності 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти**

Навчально-методичні матеріали за темою дисертаційного дослідження впроваджені у навчально-виховний процес Кловського ліцею № 77 міста Києва, у діяльність педагогічного колективу, що забезпечило інноваційний розвиток вчителів навчального закладу: опанована технологія підсумкового аналізу та узагальнення досвіду своєї професійної діяльності; структурована управлінська, навчальна, дослідницька діяльність педагога і учнів; реалізовані плани індивідуальної експериментальної діяльності педагогів. 24 вчителі (33% від числа тих, хто був включений в експериментальну діяльність) завершили свої індивідуальні проекти; удосконалено систему науково-методичного супроводу експерименту: запроваджені сучасні форми експериментальної діяльності педагога (майстер-класи, професіональні тренінги та ін.); здійснюється колективна оцінка науково-методичного супроводу ДЕР суб'єктами педагогічної діяльності; відбувся процес реорганізації методичної роботи ліцею в науково-методичну; постійно поновлюється локальна нормативно-правова база як основа наукового забезпечення експерименту і всієї освітньої діяльності ліцею; сформовано єдине наукове співтовариство педагогів і учнів, які планують зміст спільної діяльності, включаючи презентації індивідуальних досягнень на конференціях, педагогічних радах; створена система випереджального управління ліцею через розширення і відкритість інформаційного забезпечення та залучення досвідчених педагогів в процес вирішення управлінських проблем ліцею; створена експертна рада ліцею для реалізації ідей експерименту і оцінки продуктів методичного забезпечення експериментальної діяльності в цілому.

На основі моніторингових досліджень в ході впровадження результатів дисертаційного дослідження в практику роботи ліцею спостерігалось:

- підвищення рівня науково-методичної компетентності у педагогів ліцею;
- підвищення професіоналізму в роботі: вчителями освоєні і ефективно застосовуються сучасні освітні технології: метод проектів, технологія критичного мислення; 6 вчителів (43% від числа зайнятих в ІД) розробили програми курсів за вибором;
- розвиток дослідницьких компетенцій учнів та вчителів.

Отже, можемо зазначити, що результати дисертаційного дослідження Співакової І.Б. пройшли експериментальну перевірку і апробацію і можуть бути впроваджені у процес інноваційного розвитку вчителя сучасної української школи.

Науковий керівник експериментально-дослідної роботи Кловського ліцею № 77

Г.Д. Щекатунова,  
кандидат педагогічних наук





## УКРАЇНА

СОЛОМ'ЯНСЬКА РАЙОННА В МІСТІ КИЄВІ ДЕРЖАВНА АДМІНІСТРАЦІЯ

## ГІМНАЗІЯ «МІЛЕНІУМ» № 318 м. КИЄВА

вул. Івана Пулюя, 3-Б, м. Київ, 03048, тел./факс (044) 246-19-50, 246-19-56, 246-19-54, e-mail: sh318@ukr.net,  
код ЄДРПОУ 26267290Від 11.06.2019 № 180  
На № \_\_\_\_\_ від \_\_\_\_\_

## Акт

**про впровадження результатів дисертаційного дослідження  
Співакової Інни Борисівни  
на тему «Інноваційний розвиток вчителя в системі методичної роботи  
закладу загальної середньої освіти»  
під науковим керівництвом  
доктора педагогічних наук, професора Хоружої Л. Л.,  
поданої на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук  
із спеціальності 13.00.04 - теорія і методика професійної освіти**

Комісія у складі:

голова комісії – Сидоренко Ірина Анатоліївна, директор гімназії;

члени комісії: Вергун Сергій Іванович, заступник директора з науково-методичної роботи, кандидат історичних наук,

Богдановська Людмила Петрівна, вчитель історії та права, кандидат педагогічних наук,

Черкашина Ольга Олексіївна, вчитель англійської мови, голова методичної комісії вчителів іноземних мов,

цим актом засвідчуємо, що впродовж 2016 – 2019 років на базі закладу загальної середньої освіти – гімназія «Міленіум» № 318 м. Києва – здійснювалася апробація результатів дисертації Співакової І. Б. на тему «Інноваційний розвиток вчителя в системі методичної роботи закладу загальної середньої освіти».

Здобувачка популяризувала свої теоретичні надбання та практичний досвід у презентації «Програми розвитку ліцею» та науково-методичному посібнику «Компетентнісна ліцейна освіта: від ідеї до практики», які широко використані у 2018-2019 навчальному році заступниками директора гімназії, педагогічними працівниками закладу освіти.

Співакова І. Б. неодноразово брала участь у засіданнях методичної ради гімназії, педагогічних радах закладу освіти, методологічних семінарах тощо.

Практичне значення одержаних результатів даного дослідження полягає у тому, що його положення в подальшому можуть використовуватися у системі методичної роботи закладу освіти щодо удосконалення її змісту, форм, методів для інноваційного розвитку вчителів, дослідно-експериментальній роботі.

Результати впровадження дисертації Співакової І. Б. отримали високу оцінку при обговоренні й були затверджені на засіданні методичної ради гімназії та рекомендовані до подальшого використання.

Голова комісії  
директор гімназії  
Члени комісії:  
заступник директора з НМР  
учитель  
учитель



*(Handwritten signatures)*

І. СИДОРЕНКО

С. ВЕРГУН

Л. БОГДАНОВСЬКА

О. ЧЕРКАШИНА



ДНІПРОВСЬКА РАЙОННА В МІСТІ КИЄВІ ДЕРЖАВНА АДМІНІСТРАЦІЯ  
УПРАВЛІННЯ ОСВІТИ

**НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНИЙ КОМПЛЕКС**

(спеціалізована школа І ступеня з поглибленим вивченням іспанської мови –  
суспільно-гуманітарна гімназія) № 176

**ІМЕНІ МІГЕЛЯ ДЕ СЕРВАНТЕСА СААВЕДРИ МІСТА КИЄВА**

02094, м. Київ-94, проспект Гагаріна, 11, тел.(044) 362-46-50

e-mail: colegio176@ukr.net, код ЄДРПОУ 22874969

12.06.2019 № 01-17/301

**АКТ**

**про впровадження результатів дисертаційного дослідження  
І.Б. Співакової на тему «Інноваційний розвиток вчителя в системі методичної  
роботи закладу загальної середньої освіти»**

**під науковим керівництвом**

**доктора педагогічних наук, професора Хоружої Л.Л.,**

**на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук  
зі спеціальності 13.00.04 - теорія і методика професійної освіти**

Комісія у складі:

Голова – директор Валентина Лукашук

Члени комісії: заступник директора з навчально-виховної роботи  
Валентина Плієнко

учитель історії: Юлія Кондратюк

учитель української мови і літератури: Ганна Сіранчук

Цим актом засвідчуємо, що результати дисертаційного дослідження І.Б. Співакової на тему «Інноваційний розвиток вчителя в системі методичної роботи закладу загальної середньої освіти» у формі методичних рекомендацій щодо реалізації «Програми інноваційного розвитку ліцею», науково-методичного посібника «Компетентнісна ліцейна освіта: від ідеї до практики» використані у 2017-2018 навчальному році заступниками директора школи, вчителями, що дозволило урізноманітнити зміст, форми методичної роботи, сприяло інноваційному розвитку педагогічного колективу школи.

Пропоновані організаційно-педагогічні засади інноваційного розвитку вчителя у системі методичної роботи НВК № 176 імені Мігеля де Сервантеса отримали позитивну оцінку педагогічних працівників та заслуговують подальшого впровадження.

**Голова комісії**

директор

**Члени комісії:**

заступник директора з НВР

учитель

учитель

Валентина ЛУКАШУК

Валентина ПЛІЄНКО

Юлія КОНДРАТЮК

Ганна СІРАНЧУК





Сумська обласна рада  
Департамент освіти і науки  
Сумської обласної державної адміністрації  
**КОМУНАЛЬНИЙ ЗАКЛАД**  
**СУМСЬКИЙ ОБЛАСНИЙ ІНСТИТУТ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ**  
**ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ**

Сумська область, Сумський район, с. Косівщина, вул. Шкільна, 17а.  
Адреса для листування: вул. Римського-Корсакова, 5, м. Суми, 40007, тел./факс (0542) 33-40-67  
E-mail: [sumy.oipro@gmail.com](mailto:sumy.oipro@gmail.com) Код ЄДРПОУ 02139771

09.04.2019 № 310/1/05-21

На № \_\_\_\_\_ від \_\_\_\_\_

**АКТ**

**про впровадження результатів дисертації**  
**Співакової Інни Борисівни**  
**на тему «Інноваційний розвиток вчителя в системі методичної роботи**  
**закладу загальної середньої освіти»,**  
**поданої на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук**  
**зі спеціальності 13.00.04 - теорія і методика професійної освіти**

Упродовж 2015-2019 років на базі КЗ Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти результатів дисертації І.Б. Співакової на тему «Інноваційний розвиток вчителя в системі методичної роботи закладу загальної середньої освіти». Дослідниця неодноразово брала участь у засіданнях кафедри педагогіки, спеціальної освіти та менеджменту, методологічних семінарах інституту, науково-практичних конференціях різного рівня; презентувала теоретичні і практичні аспекти наукової проблеми, організаційно-педагогічні засади інноваційного розвитку вчителів у системі методичної роботи закладу загальної середньої освіти.

На базі закладу під час курсів підвищення кваліфікації директорів навчальних закладів та вчителів були представлені методичні рекомендації щодо реалізації «Програми інноваційного розвитку ліцею», науково - методичного посібника «Компетентнісна ліцейна освіта: від ідеї до практики» використані у 2017-2018 навчальному році заступниками директора школи, вчителями, що дозволило урізноманітнити зміст, форми методичної роботи, сприяло інноваційному розвитку педагогічного колективу школи.

Результати дисертаційного дослідження І.Б. Співакової на тему «Інноваційний розвиток вчителя в системі методичної роботи закладу загальної середньої освіти», під науковим керівництвом доктора педагогічних наук, професора Хоружої Л.Л. використані в 2016-2018 навчальних роках курсів підвищення кваліфікації директорів навчальних закладів з метою модернізації системи методичної роботи навчального закладу відповідно до реалізації Закону «Про освіту», концептуальних орієнтирів Нової української школи тощо.

Здобувачка популяризувала свої теоретичні надбання і практичний досвід у презентації «Програми розвитку ліцею» та науково - методичному посібнику «Компетентнісна ліцейна освіта: від ідеї до практики», які широко використані у 2017-2018 навчальному році заступниками директора школи, педагогічними працівниками навчального закладу.

Практичне значення одержаних результатів даного дослідження полягає у тому, що його положення у подальшому можуть використовуватися у системі методичної роботи школи щодо удосконалення її змісту, форм, методів для інноваційного розвитку вчителів, дослідно-експериментальній роботі, на курсах підвищення кваліфікації педагогічних працівників, для удосконалення змісту професійної підготовки магістрантів спеціальності «Управління навчальним закладом».

Результати впровадження дисертації І.Б. Співакової отримали високу оцінку при обговоренні й були затверджені на засіданні кафедри педагогіки, спеціальної освіти та менеджменту КЗ Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти та рекомендовані до подальшого використання (протокол № 12 від 8 квітня 2019 року).

Акт виданий для подання до спеціалізованої вченої ради

Ректор

Ю.НІКІТІН

## Додаток К.6

**Акт**  
**про впровадження результатів дисертації**  
**Співакової Інни Борисівни**  
**на тему «Інноваційний розвиток вчителя в системі методичної роботи**  
**закладу загальної середньої освіти»,**  
**поданої на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук**  
**зі спеціальності 13.00.04 - теорія і методика професійної освіти**

Упродовж 2016–2019 років у межах методичної роботи Уманської загальноосвітньої школи І-ІІІ ступенів №8, міста Умані використовувалися результати дисертаційного дослідження І. Б. Співакової на тему «Інноваційний розвиток вчителя в системі методичної роботи закладу загальної середньої освіти».

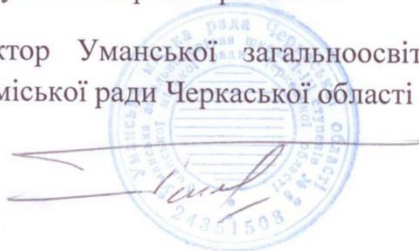
Особливий резонанс і схвальний відгук педагогічного колективу набули теоретичні положення, сформульовані на основі аналізу та узагальнення тривалого практичного досвіду функціонування ліцею, що відображено в презентації «Програми розвитку ліцею» та науково-методичному посібнику «Компетентнісна ліцейна освіта: від ідеї до практики». Означені розробки у 2017-2018 навчальному році використовували як заступники директора школи, так і педагогічні працівники навчального закладу. Співакова І.Б. неодноразово брала участь у засіданнях методичної ради школи, педагогічних радах навчального закладу, методологічних семінарах тощо.

Практичне значення одержаних результатів даного дослідження полягає у тому, що його положення у подальшому можуть використовуватися у системі методичної роботи школи щодо удосконалення її змісту, форм, методів для інноваційного розвитку вчителів, дослідно-експериментальній роботі.

Результати впровадження дисертації І.Б. Співакової отримали високу оцінку при обговоренні й були затверджені на засіданні методичної ради та рекомендовані до подальшого використання.

Акт виданий для подання до спеціалізованої вченої ради Київського університету імені Бориса Грінченка.

Директор Уманської загальноосвітньої школи І-ІІІ ступенів №8  
Уманської міської ради Черкаської області



Г.А. Шелепко

№132  
12.06.2019р.

УПРАВЛІННЯ ОСВІТИ ТА ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ  
ПЕЧЕРСЬКОЇ РАЙОННОЇ В МІСТІ КИЄВІ ДЕРЖАВНОЇ АДМІНІСТРАЦІЇ

**КЛОВСЬКИЙ ЛІЦЕЙ № 77**

**І.Б. Співакова**

**ПРОГРАМА**  
**інноваційного розвитку ліцею**

Київ  
2017



УДК 371.214  
С 72  
ББК 74.20

*Рекомендовано Вченою радою Інституту післядипломної педагогічної освіти Київського університету імені Бориса Грінченка (протокол №11 від 29.08.2016 року)*

**Рецензенти:**

**В.І. Ковальчук**, доктор педагогічних наук, професор кафедри методики навчання та управління навчальними закладами Національного університету біоресурсів і природокористування України;

**С.В. Королюк**, кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри менеджменту Полтавського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти ім. М. В. Остроградського;

**Д.М. Сабол**, кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри методики та психології дошкільної і початкової освіти Інституту післядипломної педагогічної освіти Київського університету імені Бориса Грінченка;

Науковий керівник **Г.Д. Щекатунова**, кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри методики та психології дошкільної і початкової освіти Інституту післядипломної педагогічної освіти Київського університету імені Бориса Грінченка.

**І.Б. Співакова**

Програма інноваційного розвитку ліцею / І.Б. Співакова. – Київ: 2017. – 224 с.

Програма розвитку Кловського ліцею № 77 Печерського району міста Києва є документом, який визначає пріоритетні цінності і цілі діяльності педагогічного колективу, особливості змісту ліцейної освіти, організації навчально-виховного процесу, навчально-методичного забезпечення освітнього процесу в навчальному закладі. У цьому документі в доступній формі, для усіх учасників освітнього процесу, викладається основний зміст ліцейної освіти, що реалізується школою, надається вичерпна характеристика особливостей організації та змісту освітнього процесу на всіх ступенях навчання.

Програма розвитку призначена для вчителів ліцею, учнів та батьків, фахівців загальноосвітніх закладів, працівників районних і державних органів управління освітою, а також для всіх, хто цікавиться проблемами сучасної шкільної освіти в Україні.

ISBN 978-966-432-200-7  
УДК 371.214  
С 72  
ББК 74.20

© І. Б. Співакова, 2017

## ЗМІСТ

<b>ПОЯСНЮВАЛЬНА ЗАПИСКА.....</b>	<b>5</b>
<b>РОЗДІЛ I</b>	
ІНФОРМАЦІЙНА ДОВІДКА ПРО ЛІЦЕЙ (ВІЗИТІВКА НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ).....	9
<b>РОЗДІЛ II</b>	
ХАРАКТЕРИСТИКА ОСВІТНЬОЇ СИТУАЦІЇ ТА ПРОБЛЕМНО- ОРІЄНТОВНИЙ АНАЛІЗ ПІДСУМКІВ ДІЯЛЬНОСТІ КЛОВСЬКОГО ЛІЦЕЮ № 77.....	15
<b>РОЗДІЛ III</b>	
КОНЦЕПЦІЯ ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ ЛІЦЕЮ.....	85
<b>РОЗДІЛ IV</b>	
МОДЕЛЬ ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ ЛІЦЕЮ.....	107
<b>РОЗДІЛ V</b>	
ПРОГРАМА ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ РОБОТИ ЗА ТЕМОЮ «ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ ЛІЦЕЮ НА 2014–2019 РОКИ».....	113
<b>РОЗДІЛ VI</b>	
ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ ЩОДО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЛІЦЕЙНОГО КОМПОНЕНТА СУЧАСНОГО ЗМІСТУ ОСВІТИ.....	121
<b>РОЗДІЛ VII</b>	
ВИХОВНА ДІЯЛЬНІСТЬ ЛІЦЕЮ В УМОВАХ ІННОВАЦІЙНИХ ЗМІН.....	145
<b>РОЗДІЛ VIII</b>	
НАУКОВО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ ЛІЦЕЮ.....	171
<b>РОЗДІЛ IX</b>	
УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ ЛІЦЕЙНОЇ ОСВІТИ.....	189
<b>РОЗДІЛ X</b>	
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ.....	203
<b>РОЗДІЛ XI</b>	
ПЛАН РЕАЛІЗАЦІЇ ПРОГРАМИ ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ ЛІЦЕЮ.....	217

## Додаток М

## ПРОГРАМА САМООСВІТИ

Запропонована програма самоосвіти визначає тему, мету, завдання, джерела інформації, форму самоосвіти, передбачуваний результат, план самоосвіти і форму звіту про виконану роботу.

## СТРУКТУРА ПРОГРАМИ

Напрямок самоосвіти: *визначається вчителем*

Тема: *визначається вчителем*

Мета: *визначається вчителем*

Завдання: *визначається вчителем*

Джерела інформації:

- курси підвищення кваліфікації
- платні курси
- семінари (вебінари) і конференції
- майстер-класи, тренінги
- матеріали мережі Інтернет
- відео, аудіо інформація
- література
- взаємообмін досвідом

Форма самоосвіти: *індивідуальна.*

Передбачуваний результат: *підвищити ефективність педагогічної діяльності.*

Форма звіту щодо виконаної роботи: *презентація результатів роботи на педагогічній раді.*

## ПЛАН САМООСВІТИ

План самоосвіти представлений у вигляді таблиці із зазначенням комплексу заходів щодо вирішення завдань, прийомів і методів, а також результатів виконаної роботи або позначки про виконання.

<i>Етапи</i>	<i>Комплекс заходів щодо вирішення завдань самоосвіти</i>	<i>Задіяні прийоми і методи</i>	<i>Результати виконаної роботи, відмітка про виконання</i>
<i>1-й етап діагностичний</i>	Підвищення загальної культури (правової, економічної,	Закон «Про повну загальну середню освіту», ухвалений ВР 16.01.2020 р.	Матеріали вивчені. Наявність довідок про проходження модульних курсів



	соціологічн ої).	Вивчення нормативних документів і матеріалів, розміщених на сайті МОН України та Інтернет-сайтах. Програма розвитку ліцею. Вивчення нових кваліфікаційних характеристик посад працівників освіти. Підвищення кваліфікації на курсах з проблеми «Спілкування в мережі Інтернет» (24 год.).	підвищення кваліфікації. Спілкування з колегами на міжнародних освітянських ресурсах. Розширення функціональних обов'язків у посадовій інструкції.
	Удосконале ння предметно- теоретичних і наукових знань.	Ознайомлення з передовим досвідом вчителів (6 год.). Відвідання майстер-класу «Прийоми медіодидактики і способи їх технічної реалізації за допомогою редактора презентацій Power Point». Вивчення матеріалів авторських дисків «Енциклопедія корисних порад. Створення презентації «Прийоми медіодидактики». Відвідування семінару-практикуму за темою «Створення презентації PowerPoint» (18 год.)	Публікації за результатом відвіданого майстер-класу. Створення особистого сайту. Сертифікати.
	Удосконале ння предметно- методичних знань.	Участь в проекті «Школа цифрового століття». Організація і проведення предметних олімпіад.	Сертифікат, диплом «Учитель цифрового століття», грамоти від Оргкомітету проекту. Сертифікати організатора. Диплом організатора.

<b>2-й етап</b> <i>практичний</i>	Підвищення загально педагогічної культури (дидактичної, комунікативної, нормативної, організаційної, методологічної)	Створення сайту в соціальній мережі працівників освіти і публікації авторських матеріалів, участь в освітянських форумах. Участь в постійно-діючому семінарі (вебінарі) з проблеми «Програм» (24 год.). Подальше розширення і поглиблення знань з теми самоосвіти.	Довідка про участь в семінарі (вебінарі). Вивчення матеріалів з цієї теми.
	Удосконалення предметно-теоретичних і наукових знань.	Підвищення кваліфікації на курсах за темою «Організація експериментально-дослідної роботи» (72 год.). Підвищення кваліфікації на дистанційних курсах «Механізми реалізації індивідуальної програми інклюзивної освіти» (дистанційна форма навчання, 72 год.). Вивчення посібників для вчителя «Інтер-активне обладнання та інтернет-ресурси в школі» із серії «Сучасні освітні технології». Вивчення відеокурсу ефективного створення презентацій в Microsoft PowerPoint «Презентація - це просто»	Посвідчення про короткострокове підвищення кваліфікації. Публікація уроку на сайті. Сформована авторська електронна база даних. Свідоцтво про публікацію презентації на сайті.
<b>3-й етап</b> <i>узагальнюючий</i>	Підвищення методологічної культури.	Проходження атестації на вищу кваліфікаційну категорію (підтвердження).	Атестаційний лист. Лист самооцінки. Презентація досвіду. Публікації.

		Самооцінка ІКТ-компетентності. Представлення досвіду роботи на МО вчителів і в соціальних мережах.	
	Удосконалення предметно-теоретичних і наукових знань.	Подальше вивчення матеріалів електронних освітніх ресурсів, мультимедійних засобів.	Відбір, корекція і використання мультимедійних засобів на уроках і позакласних заходах
	Удосконалення предметно-методичних знань.	Використання інноваційних методик для створення власного електронного дидактичного матеріалу. Організація роботи учнів в рамках мережових комунікаційних проєктів (олімпіади, конкурси, вікторини).	Формування банку авторських матеріалів.
<b>4-й етап</b> <i>впроваджувальний</i>	Підвищення методологічної культури	Постійне використання нових навичок в повсякденному і професійному контексті. Підготовка і проведення виступів, обговорень в онлайн-просторі.	